



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA DE
PERSONAS CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL**

Autor(es)

Valentina Loaiza López

Valeria Pérez Pérez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Estrategias didácticas para la educación superior inclusiva de personas con discapacidad intelectual.

Valentina Loaiza López

Valeria Pérez Pérez

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

Licenciada(s) en Educación Especial

Asesora:

Doris Adriana Ramírez Salazar

Doctora en Educación

Línea de Investigación:

La inclusión social y educativa de las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Grupo de Investigación:

Didáctica y Nuevas Tecnologías

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación.

Medellín, Colombia

2020

A la vida por ponerme en este camino y no en otro.

A mi mamá por ser mi mayor ejemplo.

A los docentes, compañeros y amigos que me guiaron y me acompañaron en este caminar.

A los participantes por hacer esto posible.

Valentina Loaiza López.

Primeramente agradecerle a Dios por guiarme a lo largo del camino recorrido y darme la fortaleza para concluir este trabajo de investigación.

Agradezco a mi mamá por brindarme apoyo, motivación, fortaleza y amor incondicional en lo corrido de mi vida y de manera especial en los momentos de debilidad y dificultades.

A la profesora Doris Adriana Ramírez, por acompañar este proceso con paciencia y compartir sus conocimientos y experiencia.

Finalmente, al Programa UIncluye y a cada uno de los actores involucrados en este proyecto, por su tiempo y apertura para contribuir a la ejecución de esta investigación.

Valeria Pérez Pérez.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN.....	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 Objetivos.....	13
1.1.1 <i>Objetivo General</i>	13
1.1.2 <i>Objetivos específicos</i>	13
2. ANTECEDENTES.....	14
2.1 Investigaciones internacional.....	14
2.2 Investigaciones nacionales.....	23
2.3 Investigaciones locales.....	29
3. MARCO TEÓRICO.....	30
3.1 Discapacidad Intelectual.....	30
3.1.1 <i>Modelo Multidimensional del Funcionamiento Humano para el abordaje de la D.I.</i>	34
3.1.2 <i>Modelo de Apoyos</i>	35
3.2 Educación inclusiva.....	38
3.2.1 <i>Educación superior inclusiva</i>	40
3.3. Estrategias didácticas.....	42
3.3.1 <i>Estrategias de enseñanza</i>	47
3.3.2 <i>Estrategias de aprendizaje</i>	51
4. METODOLOGÍA.....	54
4.1 Población participante.....	57
4.2 Plan de análisis.....	58
4.3 Consideraciones éticas.....	59
5. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	60
5.1 Estrategias de enseñanza.....	60
5.1.1 <i>Discapacidad intelectual en la educación superior</i>	60
5.1.1.1 <i>Características cognitivas de las personas con D.I.</i>	61
5.1.1.2 <i>Barreras de aprendizaje de las personas con D.I.</i>	62
5.1.2 <i>Estrategias didácticas y educación superior</i>	65
5.1.2.1 <i>Procesamiento de la información</i>	65
5.1.2.2 <i>Habilidades sociales y comunicativas</i>	70
5.1.2.3 <i>Ritmos y estilos de aprendizaje</i>	75
5.1.2.4 <i>Aprendizaje autónomo</i>	80
5.1.2.5 <i>Creatividad</i>	82
5.1.2.6 <i>Momentos de la clase</i>	86
5.2 Estrategias de aprendizaje.....	89
5.2.1 <i>Estrategias cognitivas</i>	89
5.2.1.1 <i>Adquisición de la información</i>	89
5.2.1.2 <i>Codificación y almacenamiento</i>	90

5.2.1.3 Recuperación de la información.....	90
5.2.2 Estrategias metacognitivas.....	93
5.2.2.1 Auto Manejo.....	93
5.2.2.2 Autoconocimiento.....	94
5.2.3 Estrategias de apoyo.....	96
5.2.3.1 Afectivas.....	96
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	99
6.1 Conclusiones.....	99
6.2 Recomendaciones.....	101
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS.....	114

GLOSARIO

AAIDD: Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo

DI: Discapacidad Intelectual

DSM-V: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición

ESI: Educación Superior Inclusiva

IES: Instituciones de Educación Superior

MEN: Ministerio de Educación Nacional

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OMS: Organización Mundial de la Salud

RESUMEN

La presente investigación buscó analizar desde las voces y experiencias de los docentes y estudiantes del programa UIncluye las estrategias didácticas que favorecen los procesos de educación superior inclusiva de la población con discapacidad intelectual, con el propósito de formular una guía que oriente las prácticas de los docentes universitarios para garantizar la inclusión de las personas con D.I. Esta investigación se desarrolló desde un diseño de tipo cualitativo con un alcance exploratorio y se empleó el método de estudio de caso.

A partir de los resultados obtenidos se logró identificar tanto la concepción de los maestros frente a la discapacidad intelectual en la educación superior, como las estrategias didácticas que implementan en los diferentes momentos de las clases para favorecer en los estudiantes el procesamiento de la información, las habilidades sociales y comunicativas, el trabajo y aprendizaje autónomo, la creatividad y los ritmos y estilos de aprendizaje. También, se encontraron las estrategias cognitivas (adquisición de la información, codificación y almacenamiento y recuperación de la información), metacognitivas (autoconocimiento y automanejo) y de apoyo (afectivas) que implementan los estudiantes con D.I. para fortalecer su proceso de aprendizaje.

Palabras Claves: Persona con discapacidad intelectual, Educación Superior Inclusiva, Estrategias Didácticas, Estrategias de Enseñanza, Estrategias de Aprendizaje.

ABSTRACT

This research sought to analyze from the voices and experiences of teachers and students of the Uncluye program, it includes the didactic strategies that favor inclusive higher education processes of the population with intellectual disabilities, to formulate a guide that guides the practices of university teachers to guarantee the inclusion of people with ID. This research was developed from a qualitative design with an exploratory scope and the case study method was used.

Based on the results obtained, it was possible to identify both the teachers' conception of intellectual disability in higher education, as well as the didactic strategies that they implement at different times of the classes to encourage the students to process information, social and communication skills, work and autonomous learning, creativity and learning rhythms and styles. Also, the cognitive (acquisition of information, coding and storage and retrieval of information), metacognitive (self-knowledge and self-management), and support (affective) strategies implemented by students with I.D. to strengthen your learning process.

Keywords: Person with intellectual disability, Inclusive Higher Education, Didactic Strategies, Teaching Strategies, Learning Strategie

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado del proceso investigativo realizado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial en el marco de trabajo de grado, el cual tuvo como propósito analizar las estrategias didácticas que favorecen los procesos de educación superior inclusiva de la población con discapacidad intelectual para consolidar una guía que oriente a los docentes universitarios.

En este texto se condensa toda la información relacionada con el proyecto, organizada en seis apartados. En el primer capítulo se encuentra el planteamiento del problema, en el cual se contextualiza desde el plano internacional y nacional cómo se encuentra la educación superior inclusiva de personas con , discapacidad intelectual, evidenciando que en el país hay una escasa existencia de lineamientos u orientaciones metodológicas que guíen a los docentes universitarios en la atención educativa de esta población, panorama del cual surge la pregunta de investigación y a partir del cual se plantean uno objetivo general y tres específicos.

En el segundo capítulo se sintetizan los antecedentes investigativos en donde se visualiza un breve panorama relacionado con el tema de estudio a nivel internacional, nacional y local, gracias a esta búsqueda se evidencia que es una temática poco explorada. En el tercer capítulo se encuentra el marco teórico desde el cual se fundamenta este trabajo y se incorporan tres conceptos principales: discapacidad intelectual, educación superior inclusiva y estrategias didácticas.

En el capítulo cuatro se plantea la ruta metodológica, la cual parte un diseño de tipo cualitativo, desde la que se pretende comprender las realidades sociales desde el punto de vista

de los participantes en su contexto inmediato; además, se describen las técnicas e instrumentos para la recolección de información que se utilizaron y la población participante.

En el quinto apartado se describen los resultados y la interpretación de la información, para ello se utilizó como técnica la triangulación para analizar los datos obtenidos, acudiendo a las voces de los participantes, la literatura especializada y la postura como investigadoras. La presentación de este apartado se desarrolla en dos categorías principales, en la primera se abordan las estrategias de enseñanzas divididas en seis subcategorías; y en la segunda, se abordan las estrategias de aprendizaje organizadas en tres subcategorías. Finalmente, el sexto apartado comprende las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso de análisis.

JUSTIFICACIÓN

Uno de los retos actuales para las instituciones de educación superior es acoger un enfoque de educación inclusiva, pues ello se vincula con la calidad educativa y con los marcos legales nacionales e internacionales por medio de los cuales se busca garantizar el derecho a la educación de todas las personas. En este sentido, pensar una educación superior desde el enfoque de educación inclusiva implica un cambio estructural, lo que significa que los esfuerzos se deben centrar en gestionar, transformar y adaptar todas las dinámicas institucionales que representan barreras para el aprendizaje de las poblaciones mayormente vulnerables, incluyendo las personas con discapacidad, favoreciendo de esta manera su participación en los diferentes escenarios universitarios (Arizabaleta y Ochoa, 2016).

A nivel nacional el Ministerio de Educación, junto con otras instituciones, han aunado sus esfuerzos para generar directrices para que las IES direccionen sus prácticas en el marco de la educación inclusiva, pese a esto, se ha rastreado que, si bien desde este enfoque se busca garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de las poblaciones vulnerables estas acciones aún se encuentran cortas para las personas con discapacidad intelectual, pues de acuerdo con la Fundación Saldarriaga Concha (2018) esta población representa el menor porcentaje frente a ingreso y permanencia en el escenario de la educación superior. De hecho, al realizar rastreos frente a este fenómeno en el campo investigativo se pudo evidenciar que las exploraciones relacionadas con la educación superior y la discapacidad se han orientado hacia poblaciones con discapacidades sensoriales y motoras, lo que demuestra de este modo ciertos vacíos frente al abordaje de esta población.

Es evidente que la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario es un tema poco abordado, generando así muchos interrogantes sobre este proceso. Situados en asuntos relacionados con la permanencia se logra identificar en el plano nacional la falta de lineamientos que orienten las prácticas pedagógicas y didácticas para que respondan a un enfoque inclusivo, por tanto, es pertinente preguntarse por el tipo de estrategias didácticas utilizadas por los docentes que faciliten el aprendizaje de la población con discapacidad intelectual y promuevan la inclusión en el ámbito universitario.

Esta investigación resulta fundamental en la medida que busca identificar y analizar algunas estrategias didácticas que favorecen la educación superior inclusiva de personas con discapacidad intelectual, contribuyendo a la permanencia de esta población en un programa de educación superior. Además, esta propuesta no está dirigida únicamente a docentes con formación en pedagogía y en discapacidad, sino también a los docentes formados en diferentes áreas del conocimiento, por tanto, los hallazgos de esta investigación se convierten en una herramienta importante para que los docentes utilicen en el aula universitaria, y a su vez puedan conocer algunas estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes para que logren orientarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de la historia la educación ha atravesado grandes transformaciones hasta llegar a constituirse como derecho fundamental lo cual también concierne a las personas con discapacidad, de tal forma que todos los Estados deben garantizar el cumplimiento de éste, tal y como se establece en el Artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), el cual afirma que: “Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (p. 18-19).

Desde la Constitución Política de Colombia (1991) en el Artículo 67 se presenta la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (p. 36), esto implica el correcto funcionamiento del servicio de tal manera que se garantice el acceso, permanencia y graduación de las personas en el sistema educativo. En tal sentido, se entiende que la educación se ha instaurado como un derecho básico para todos, del cual son responsables el Estado, la sociedad y la familia, siendo algo esencial en la vida de los seres humanos, pues permite la adquisición de conocimientos y desenvolverse en la sociedad plenamente.

En Colombia a pesar de que se establece la educación como derecho de toda persona, por diferentes razones no se logra incluir a todos, dejando a un lado ciertas poblaciones, o minorías como es el caso de las personas con discapacidad. A través del enfoque de educación inclusiva se logra acoger e incluir a todos los grupos poblacionales, pues dicho enfoque tiene como objetivo

la transformación del sistema educativo para responder a las necesidades de poblaciones diversas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) plantea la educación inclusiva como

Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. (p. 7).

De esta forma, la educación inclusiva promueve el aprendizaje en igualdad de oportunidades, respondiendo a la diversidad y utilizando las diferencias para potencializar y enriquecer los procesos educativos a lo largo del ciclo vital, es por esto que la educación inclusiva es un enfoque que no solo se enmarca en la educación básica y media, sino que trasciende al espacio universitario. De esta forma, el Ministerio de Educación Nacional (2007) planteó el concepto de educación superior inclusiva, a partir del cual se promueven las condiciones necesarias para el ingreso, permanencia y graduación de la población diversa en las instituciones de educación superior (IES).

Países latinoamericanos como Chile, Perú, Argentina, Colombia, entre otros, han puesto sus intereses en la educación superior inclusiva y, a su vez, en la formulación de lineamientos que permitan orientar a las instituciones de educación superior en la creación de estrategias para la transformación de ambientes educativos inclusivos, promoviendo así el acceso, la permanencia y egreso de la población con discapacidad.

Lo que respecta a Chile, se han creado diversos lineamientos u orientaciones para favorecer la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior y a su vez garantizar buenas prácticas inclusivas en el contexto universitario, entre ellos se encuentra la investigación realizada por Lissi y colaboradores (2013) “En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial y motora”, en la cual además de proponer orientaciones para la generación de una cultura inclusiva se aborda el tema de adaptaciones metodológicas y/o didácticas que promueven la permanencia de las personas con discapacidad en el proceso educativo, sin embargo, estas orientaciones están diseñadas para las personas con discapacidad sensorial y motora.

Siguiendo la misma línea, el Ministerio de Educación de Chile (2017) genera el documento “Bases para la construcción de una Política Inclusiva de Educación Superior” el cual tiene como propósito brindar un marco de referencia sobre la educación superior inclusiva a las universidades estatales. Dentro de los criterios de buenas prácticas inclusivas en las universidades se encuentran las estrategias metodológicas, estas se dan de forma general y sin profundizar en alguna discapacidad.

Por otra parte, Fajardo (2017) en el artículo “La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países Latinoamericanos. Avances, obstáculos y retos” describe la situación de la Pontificia Universidad Católica de Perú y señala que han realizado diversas medidas y ajustes para garantizar el ingreso, a pesar de esto, resalta la problemática de las personas con discapacidad intelectual pues no cuentan con ningún protocolo de atención. Por otra parte, se expone que otra de las grandes dificultades que asumen los docentes es en cuanto a las adaptaciones metodológicas, pues éstas se dan de forma espontánea e intuitiva, por esto la autora

resalta que “los docentes coinciden en la necesidad de contar con un protocolo metodológico para la inclusión que asegure que el estudiante con discapacidad tenga las mismas oportunidades y reciba la misma educación que un estudiante sin discapacidad” (p. 185). Este panorama hace visible la escasa información sobre adaptaciones metodológicas o didácticas para las personas con discapacidad intelectual en el marco de la educación superior.

En lo que respecta a Colombia, es importante señalar que la población con discapacidad es uno de los grupos poblacionales que presenta mayores dificultades en el tránsito en el sistema educativo, tal y como se logra evidenciar en la tabla 1 el número de personas con discapacidad que acceden a la educación básica primaria es mayor en relación con los demás niveles educativos, disminuyendo gradualmente hasta llegar a la educación superior. Según el Registro para la Localización y Caracterización de Población con Discapacidad (RLCPD), hasta el momento, 61.666 personas con discapacidad están matriculadas en algún programa de educación superior (ya sea técnico, tecnológico o universitario), esta cifra representa solo el 3,9% del total de las personas registradas, lo que evidencia los bajos niveles de acceso que tiene esta población a la educación superior.

Geografía		1 - Colombia
Etiquetas de fila		Conteo de personas con discapacidad
1 - PREESCOLAR		59.479
2 - BASICA PRIMARIA		622.231
3 - BASICA SECUNDARIA		300.992
4 - TECNICO O TECNOLOGICO		33.433
5 - UNIVERSITARIO		28.233
6 - POSTGRADO		5.388
7 - NINGUNO		467.592
NA - NO APLICA		14.596
ND - NO DEFINIDO		16.480
Total general		1.548.424

Nota. Recuperado de Registro para la Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad (RLCPD). Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS). 18 de abril de 2020.

Tabla 1.

Aunque las cifras muestran que son pocas las personas con discapacidad que acceden a la educación superior, desde el Ministerio de Educación Nacional y algunas instituciones universitarias han puesto sus esfuerzos en generar políticas y prácticas inclusivas.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2013) elabora los “Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva” cuyo objetivo es orientar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo (p. 5).

Dentro de estos lineamientos se priorizan 5 grupos poblacionales: Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; Grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rrom; población víctima según lo

estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011; población desmovilizada en proceso de reintegración, y población habitante de frontera. (MEN, 2013, p. 41).

Para cada uno de estos grupos poblacionales se generan una serie de estrategias de educación inclusiva de acuerdo con las barreras que se encuentran en los siguientes componentes: acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad.

El documento de lineamientos plantea una barrera para las personas con discapacidad en el componente de la pertinencia y para su eliminación el MEN propone cuatro estrategias, Sin embargo, no se aclara qué tipo de metodologías flexibles pueden ser pertinentes para la población. Además, estos lineamientos son a modo general, sin profundizar en orientaciones metodológicas o didácticas específicas para la población con discapacidad intelectual, situación que también se pudo evidenciar a nivel internacional.

La Universidad de Antioquia por su parte en el Plan de Desarrollo Institucional (2017-2026), se plantea tres enfoques para el desarrollo de las acciones institucionales: el enfoque participativo, el enfoque diferencial para la inclusión, la equidad y la interculturalidad, y el enfoque territorial. Desde el enfoque diferencial para la inclusión, la equidad y la interculturalidad “la Universidad acatará la normatividad internacional, nacional y regional en torno a la educación inclusiva y al reconocimiento de las diferentes necesidades para acceder, permanecer y graduarse oportunamente, que tienen los diferentes grupos poblacionales” (p. 20).

Para la implementación del Plan de Desarrollo Institucional se plantean seis temas sobre los cuales se proponen unos objetivos estratégicos, con unos lineamientos y orientaciones respectivas para lograr las metas. En el tema de la inclusión de personas con discapacidad se establece el quinto tema estratégico, titulado *Compromiso de la Universidad con la construcción*

de paz, equidad, inclusión e interculturalidad, el cual se encamina a “la reducción de barreras de ingreso, acceso, permanencia y egreso que limitan la participación efectiva de las poblaciones diversas en la educación superior; y hacia la adaptación de sus propuestas académicas a las necesidades diferenciadas de la comunidad universitaria” (p. 45).

Con el propósito de atender a las personas con discapacidad, la universidad plantea una propuesta sustentada desde la educación inclusiva que pretende promover prácticas, políticas y cultura inclusiva dentro de la universidad, de esta forma, busca el desarrollo de acciones que generen el acceso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad a través de una de sus estrategias: “*Soy Capaz*”, que se implementa a partir de cuatro líneas:

- **Con-tacto:** propiciar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad visual (ceguera y baja visión)
- **Sordos en la U:** busca resaltar la diversidad lingüística, comunicativa y cultural de la comunidad sorda superando las concepciones de falta o carencia.
- **Movilizando Capacidades:** dirigido a minimizar barreras y a la creación de condiciones de accesibilidad para el ingreso, la permanencia y la graduación de estudiantes con discapacidad motora.
- **Taller del pensamiento:** acompañamiento a las unidades académicas y a los docentes en los procesos de enseñanza, y a los estudiantes, para responder en coherencia a la diversidad cognitiva, de estilos y ritmos de aprendizaje, de capacidades y en general de características psicosociales e intelectuales. (Universidad de Antioquia, 2019).

No obstante, esta última línea de acción no ha podido ser bastante abordada dado que se expone una problemática:

En el país es apenas reciente el interés por asumir el derecho a la educación superior de estudiantes con discapacidades intelectuales y psicosociales, en parte por el poco conocimiento y comprensión de su naturaleza, de sus diferencias, de sus relaciones respecto a las capacidades cognitivas, de aprendizaje, emocionales, en autoestima, el autoconcepto, voluntad, toma de decisiones y motivación, como también de la situación de vulneración de derechos hacia estas personas, lo cual está asociado no solo a sus dificultades para manifestarse y ser escuchadas en defensa de sus derechos, sino también por las limitadas posibilidades de ser reconocidas, restricciones mucho más manifiestas en el ámbito universitario. (Universidad de Antioquia, 2019).

A pesar de que, tanto en el contexto internacional, como nacional y local, se refieren algunas experiencias de inclusión en el ámbito de la educación superior para personas con discapacidad intelectual, es evidente la escasa literatura relacionada con estrategias didácticas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta población. En tal sentido, se hace necesario profundizar en torno al tema, pues las orientaciones son muy generales en cuanto a discapacidad y distan de algunas características de la población, lo cual repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que las formas de procesamiento de información son diferentes. Es por esto que surge la necesidad de indagar acerca de las estrategias didácticas que garanticen que los estudiantes con discapacidad intelectual puedan acceder al conocimiento desde sus ritmos y estilos de aprendizaje, logrando así una educación de calidad. En tal sentido, este proyecto de investigación pretende responder la siguiente pregunta: *¿Qué tipo de estrategias*

didácticas podrían emplear los docentes para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en un programa de educación superior?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo General

Analizar las estrategias didácticas que favorecen los procesos de educación superior inclusiva de la población con discapacidad intelectual.

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar desde las voces y las prácticas de los profesores de los énfasis del Programa Uincluye las estrategias didácticas más utilizadas para la enseñanza.
- Describir a través de las experiencias de los jóvenes del Programa Uincluye algunas estrategias que a su juicio les han servido en su proceso de aprendizaje.
- Sintetizar algunas de las estrategias didácticas referidas por los participantes para producir una guía didáctica que pueda ser utilizada por los docentes de educación superior para el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual.

2. ANTECEDENTES

Con el propósito de establecer los antecedentes del problema a estudiar, se realizó un rastreo de experiencias e investigaciones a nivel internacional, nacional y local desarrolladas durante los últimos 10 años. Para guiar la búsqueda se utilizaron las siguientes palabras claves: educación superior inclusiva, estrategias didácticas, discapacidad y discapacidad intelectual, para ello se indagó en bases de datos como Google Académico, Scielo, Dialnet.

2.1 Investigaciones internacional

A nivel internacional diversos países como México, Chile y España han sido pioneros en el campo de la educación superior inclusiva, generando grandes aportes gracias a las investigaciones, este es el caso de Moriña, A., & Carballo, R. (2020), quienes realizaron un artículo titulado “Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad”, derivado de una investigación denominada “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad”. El artículo tenía como propósito contribuir a pensar cómo se puede construir una universidad más inclusiva, por lo que se centraba en analizar las propuestas de mejora que los estudiantes con discapacidad planteaban para caminar hacia una educación inclusiva. La metodología utilizada en la investigación fue la biográfico-narrativa y los instrumentos de recogida fueron los autoinformes, entrevistas biográficas, fotografías y líneas de vida.

De acuerdo con los resultados, los estudiantes señalan la necesidad de accesibilidad de los entornos universitarios, procesos de transición planificados, servicios de orientación laboral, actitud el profesorado hacia los estudiantes con discapacidad, desarrollo de prácticas inclusivas,

uso de las tecnologías y necesidad de formación del profesorado en materia de inclusión y discapacidad.

Melero, N., Moriña, A., y Perera, V. (2019), realizaron un artículo titulado “Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad” derivado de la investigación anterior y tenía como propósito cubrir algunos vacíos encontrados en la literatura científica, analizando cómo valoran la presencia de los estudiantes con discapacidad y cuáles son las acciones o ajustes razonables que el profesorado realiza cuando tiene alumnado con discapacidad en el aula. Uno de los temas que se analizaron en este proyecto de investigación fue la experiencia que los participantes tenían con estudiantes con discapacidad y las acciones o ajustes razonables que llevaron a cabo para incluirlos.

En el estudio participaron 20 profesores de la misma universidad, y de diferentes áreas de conocimiento. La metodología utilizada en este estudio fue cualitativa. Se recogió la información a través de entrevistas semiestructuradas grupales e individuales. En cuanto a los resultados, los docentes se muestran satisfechos con sus experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes con discapacidad. En general, los docentes han aprendido de sus estudiantes que, aún presentando alguna discapacidad, esta no tiene porqué limitar sus múltiples competencias para seguir con normalidad el desarrollo de una clase. Los ajustes realizados para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad estaban orientados a la metodología docente, a los recursos de aprendizaje y a la evaluación

En España, Moriña, A., & Carballo, R. (2018) desarrollaron un artículo titulado “Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación” derivado de una investigación denominada “Caminando hacia la inclusión social y educativa en

la universidad”, cuyo objetivo era diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación sobre educación inclusiva y discapacidad dirigido al profesorado universitario. El estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa y utilizó una evaluación en tres momentos: una evaluación inicial de las necesidades de formación de los participantes; una evaluación del proceso durante el desarrollo del programa; y una evaluación final de los resultados una vez concluida la formación. Este artículo se centró, de manera más concreta, en los resultados de las evaluaciones realizadas al inicio y al final de todo el proceso, en las que se pretendían conocer las necesidades formativas iniciales y qué aprendieron con el programa, respectivamente. Los instrumentos empleados para la recogida de datos fueron la entrevista semiestructurada individual y grupal, el cuestionario abierto y la observación.

Los resultados se organizaron en torno a tres áreas temáticas: la importancia de formación en educación inclusiva y su efecto en la sensibilidad del profesorado; la necesidad de información sobre el alumnado con discapacidad; y los conocimientos prácticos más relevantes que los docentes deben adquirir. Los profesores manifestaban sentirse más motivados y sensibles hacia las necesidades de los estudiantes, pero señalan que no es suficiente con estar informado y sensibilizado, también el profesorado debe estar formado.

Diez, E., & Sánchez, S. (2015) realizaron una investigación titulada “Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad” el cual aborda la necesidad de formación del profesorado en metodologías que atiendan a la diversidad en la universidad, planteándose como objetivo analizar si el diseño universal para el aprendizaje sirve como metodología docente para dar respuesta a la diversidad en el ámbito universitario. La población que participó en este trabajo estaba formada por un grupo de 98

estudiantes con discapacidad de 74 universidades españolas. A todos los estudiantes se les aplicó un cuestionario en el que se solicitaba que valoraran su necesidad respecto a adaptaciones curriculares y su percepción sobre el grado de predisposición de los profesores para llevarlas a cabo.

Según los resultados, las respuestas de los estudiantes tenían que ver con temas que el DUA propone como medidas para la creación de currículos inclusivos, clasificados así: Principio 1 tenían que ver con las adaptaciones de los materiales tanto en su formato (e.g., formatos accesibles) como en los apoyos ofrecidos a los estudiantes para su asimilación. Principio 2 tenían que ver con asuntos como la accesibilidad de las instalaciones y los dispositivos o la flexibilidad en los formatos de respuesta y evaluación. Principio 3 tenían que ver con la captación del interés mediante la minimización de distracciones o la variedad de actividades y con la necesidad de formación y concienciación de los profesores universitarios en aspectos relacionados con la discapacidad y su atención.

Considerando las medidas anteriores proponen que, a través de los programas de formación del profesorado universitario o por el medio que sea, se creen contenidos y se proporcionen las competencias necesarias para que los docentes puedan llevar a cabo su actividad académica atendiendo a las necesidades de todos los estudiantes mediante la aplicación de los principios del DUA.

Por su parte, Cerrillo, R., Izuzquiza, D., & Egado, I. (2013), realizaron una investigación titulada “Estándares de calidad para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario”. El objetivo de la investigación fue evaluar el impacto de la inclusión de jóvenes mayores de 18 años con discapacidad intelectual en la Universidad

Autónoma de Madrid (UAM), para ello se pretendía observar los cambios que se producían en todos los involucrados (maestros, estudiantes y personal de la universidad). En esta investigación se utilizó una metodología mixta, la muestra estuvo compuesta por 117 estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, dada la naturaleza del trabajo, utilizaron dos tipos de instrumentos: por una parte, una escala de actitudes hacia la discapacidad intelectual (diseñada y validada por el equipo de investigación) y, por otra, entrevistas, con guiones diferentes para cada colectivo de la muestra.

En el análisis que se realizó se encontró que los estudiantes manifestaban estar satisfechos por las mejoras percibidas en cuanto al reconocimiento social e integración que han tenido en el entorno universitario, y valoraban que se estimule a actuar con autonomía y relacionarse con otras personas de su entorno. Por su parte, los maestros valoraban los resultados dados, aunque reconocían que aún había muchas barreras sociales importantes, que impedían considerar a las personas con discapacidad intelectual como ciudadanos con plenos derechos.

En la Universidad de Sevilla, España, Moriña, A, et al. (2013), realizaron la investigación “El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros?”. El objetivo de este estudio se centró en identificar, desde la perspectiva de los estudiantes, las barreras y ayudas en el acceso, trayectoria y resultados en la universidad. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo biográfico-narrativo y se empleó como instrumentos para la recolección de información los grupos de discusión, entrevistas, microhistorias de vida de 16 estudiantes con discapacidad. Los participantes del estudio fueron escogidos teniendo en cuenta la disponibilidad para participar, la trayectoria universitaria

marcada tanto por barreras como ayudas a la inclusión, que pertenecieran a diferentes áreas del conocimiento y tipos de discapacidad.

A través de los resultados obtenidos se pudo evidenciar que algunas de las barreras identificadas radicaban en la capacidad del profesor para transmitir sus conocimientos, o en la propia metodología que utilizaban, respecto a esto, los estudiantes expresaron que la metodología implementada en las aulas eran mayormente la lección magistral, a través de explicaciones teóricas en las que los docentes transmitían contenidos, y donde la interacción con los alumnos se hacía muy escasa, sin embargo, los estudiantes señalaron el mal uso por parte de los docentes de algunas herramientas tecnológicas. Además, otra de las barreras encontradas era que los profesores no se disponían a facilitar anticipadamente el material a utilizar en clase, situación que limitaba que el estudiante pudiera preparar los contenidos y asimilar toda la información con mayor facilidad. Por otra parte, dentro de las ayudas que se evidenciaron estaban las adaptaciones curriculares, pero éstas se daban por la voluntad de los profesores, pues en general tenían gran desconocimiento en materia de discapacidad, adaptaciones y metodologías.

Por otra parte, Saad, E. (2013) realizó la investigación “La percepción de sí mismo en jóvenes con discapacidad intelectual que participan en un programa de transición a la vida independiente en un entorno universitario” en la que se indagó por la percepción que tenían de sí mismo un grupo de 8 jóvenes con discapacidad intelectual que participaban en el Programa Construyendo Puentes en la Universidad Iberoamericana en México. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo y se empleó la entrevista para la recolección de información. Los resultados derivados del análisis se organizaron en cinco categorías: conciencia de discapacidad, logros y autoeficacia, estigma, apoyos, y perspectiva de futuro. Estos resultados muestran que el

modelo médico ha dejado grandes huellas que están presentes en las percepciones especialmente de los estudiantes nuevos, sin embargo, en la medida que avanzan en el proceso educativo se apropian del modelo social y con esto dinamizan su percepción de la discapacidad, elevan su estatus y la autovaloración.

En Chile, Salinas, M. Lissi, M. Medrano, D. Zuzulich, P & Hojas, A (2013), realizaron una investigación denominada “La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad”. En esta se presentaron los resultados de un estudio sobre las experiencias en la educación superior de los estudiantes con discapacidad y las principales condiciones que facilitan u obstaculizan el proceso de inclusión, la problemática de este estudio surgió a partir de reconocer el desconocimiento que se tenía de las percepciones de los estudiantes con discapacidad acerca de su proceso de inclusión en la educación superior. En el estudio se plantearon dos objetivos: indagar los significados que tenían los estudiantes con discapacidad, respecto a sus experiencias en la educación superior y determinar las principales condiciones que facilitaban y obstaculizaban el proceso de inclusión en contextos de este nivel educativo. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y con el método de teoría fundamentada, se enmarcó como un estudio descriptivo, exploratorio y relacional. Para la recolección de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas.

Como principales hallazgos se resaltaron las influencias sociales significativas (familia, pares) y un desarrollo de estrategias que facilitó el quehacer universitario de los docentes, así mismo se encontró que hay poca capacitación docente en cuanto a temas como discapacidad, inclusión, de tal forma que surgió la necesidad de formación de los docentes en estrategias de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, dentro de las conclusiones sobre el estudio, se señaló que el

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) les permitía a los docentes universitarios ampliar conocimientos relacionados con estrategias innovadoras para ayudar a aumentar la participación de todos sus estudiantes y disminuir las barreras relacionadas a factores contextuales.

Aguilar, L., & Von Furstenberg, M. (2012), realizaron en Santiago de Chile un estudio llamado “Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello”. Esta experiencia buscaba potenciar y fortalecer el desarrollo intelectual, emocional, las habilidades sociales, además de fomentar habilidades laborales específicas de los jóvenes con discapacidad cognitiva. El programa se llamó Diploma en Habilidades Laborales Específicas y consistió en la formación para la vida laboral. El diseño curricular se estructuró con el fin de desarrollar habilidades personales, comunicativas, comerciales y laborales, además se ofertaron materias electivas, las cuales se dividían en diferentes áreas del conocimiento con el fin de capacitar al alumno para ser una ayuda eficiente en tareas específicas al profesional del área respectiva. Teniendo en cuenta las características de los estudiantes, se llevaron a cabo estrategias didácticas que permitieron experiencias educativas concretas, generando así un aprendizaje significativo. Luego de la implementación del diplomado se llegó a las siguientes conclusiones, en cuanto a los logros de los estudiantes en las habilidades sociales, académicas y laborales fueron satisfactorio, además se evidenciaron en las evaluaciones de ingreso y egreso un aumento en los niveles de autonomía, autoestima y habilidades sociales.

Izuzquiza, G. & Rodríguez, H. (2012), plantean el análisis de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario a través del Programa PROMENTOR (UAM-PRODIS). El programa surgió en Madrid en el 2004

debido al interés de la Fundación Prodis y un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) por incluir a las personas con discapacidad intelectual dentro de programas de formación universitaria. El programa se desarrolló bajo el modelo mixto, en el cual los estudiantes estaban en actividades con personas sin discapacidad, y a su vez participaban en otras actividades en compañía de estudiantes con discapacidad.

Los objetivos del programa se centraron en el apoyo a las personas con discapacidad intelectual para el diseño de sus proyectos de vida, a su vez en proporcionar una formación laboral para la inclusión a empresas. El plan de estudios se estructuró a partir de dos propósitos, el primero formar competencias profesionales para la posterior inclusión laboral, y el segundo contribuir al desarrollo social y personal de los estudiantes mediante una formación humanista. Dentro de cada curso académico se propusieron diferentes metodologías, algunas de las más relevantes dentro del Programa Promotor fueron: Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), acción tutorial, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas (ABP), agrupaciones flexibles; dichas estrategias se utilizaron de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes. La descripción de la experiencia señaló como principal conclusión que, gracias a este tipo de iniciativas se demostró que es posible que las personas con discapacidad intelectual se formen dentro del espacio universitario.

En México, Zacarías, J., Saad, E., Fiorentini, Z. & Nava, E. (2010), realizaron la investigación “Los significados de la Inclusión a la Universidad en jóvenes con discapacidad intelectual: análisis de casos”, la cual buscó delimitar los significados de la Inclusión en un grupo de 9 jóvenes con discapacidad intelectual que participaban en el Programa de Inclusión Universitaria denominado “Construyendo Puentes”. La metodología se desarrolló bajo un

enfoque cualitativo, mediante el estudio de casos. Para recoger la información se utilizó la técnica de la entrevista, donde a cada participante se le aplicó una entrevista de manera inicial y final con una duración aproximada de 40 minutos cada una. El análisis de datos se hizo mediante un riguroso estudio comprensivo de contenido, y los resultados mostraron que las principales categorías fueron: participar en asignaturas universitarias de diferentes carreras e incluirse a la vida universitaria, generando un sentido de pertenencia y mitigando el estigma de la “discapacidad”.

2.2 Investigaciones nacionales

En Colombia diferentes universidades e investigadores han puesto sus esfuerzos y han realizado diferentes estudios que contribuyen a la cualificación del enfoque de educación inclusiva en el marco de la educación superior. Recientemente en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (2019), se desarrolló una investigación titulada “Orientaciones de buenas prácticas para estudiantes con discapacidad intelectual en educación superior inclusiva”, la cual tuvo como objetivo principal “diseñar una herramienta de buenas prácticas para que las instituciones de educación superior posibiliten el derecho a la educación de personas con discapacidad intelectual”. La investigación se desarrolló desde la perspectiva cualitativa con enfoque fenomenológico, en donde recolectaron la información a través revisión documental y entrevistas, en las que participaron 20 personas entre expertos en discapacidad intelectual, directivos, administrativos, estudiantes y familiares de personas con discapacidad.

Con la información obtenida elaboraron unas orientaciones, las cuales permitieron reunir aspectos relevantes a considerar en la educación superior para personas con discapacidad intelectual, entre ellas las diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanza que podrían ser

aplicadas por docentes y estudiantes universitarios, algunas tenían como objetivo facilitar los procesos de lectura y escritura de textos académicos, las habilidades de pensamiento, autonomía, autodeterminación y habilidades sociales.

Así mismo, en Bogotá Téllez, R. (2017) realizó la investigación titulada “La educación superior en Bogotá: estrategias para mejorar la inclusión de personas con discapacidad”, cuya meta principal fue identificar las estrategias pedagógicas inclusivas en la Universidad Santo Tomás y a su vez proponer un programa para mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas utilizadas por los docentes. Este estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con predominancia cualitativa y su alcance era descriptivo. Para la recolección de información aplicaron como instrumento el cuestionario del Índice de Inclusión creado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2009, para la aplicación de este seleccionaron a 16 docentes y 16 estudiantes con y sin discapacidad pertenecientes a la universidad.

Como principales hallazgos se tuvo que los docentes en sus prácticas y desarrollo metodológico ocasionalmente empleaban estrategias en el aula y, a su vez, reconocían que debía existir un mejoramiento en la metodología usada, transformando así mejores prácticas inclusivas. Por otra parte, este estudio permitió resaltar el papel fundamental de los docentes en el diseño de la construcción de estrategias que minimicen las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad.

En Santander, Zárate, R., Díaz, S. & Ortiz, L. (2017) realizaron una investigación titulada “Educación Superior Inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas” en la cual pretendían analizar las prácticas pedagógicas implementadas por el personal docente en la Universidad Industrial de Santander (UIS) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) con

estudiantes con discapacidad sensorial. Este estudio se inscribió en un enfoque cualitativo y con el método de estudio de caso en donde se implementó el muestreo de casos homogéneos de tipo intencional. Para la recolección de la información emplearon las técnicas de entrevista y observación y, seleccionaron como muestra a 20 docentes de estudiantes con una discapacidad sensorial (visual o auditiva) y, 7 estudiantes con discapacidad sensorial de diferentes programas académicos.

Los resultados de esta investigación se analizaron a la luz de dos categorías principales: Acceso a la educación superior y Permanencia de estudiantes, ambas a su vez con otras subcategorías. Dentro de los hallazgos más destacados con relación a la subcategoría de estrategias pedagógicas se evidenció que el momento con más dificultad para los docentes era la selección de las estrategias pedagógicas que debían usar con el estudiantado con discapacidad para así lograr desarrollar las habilidades requeridas, pues la mayoría no contaban con los conocimientos necesarios, por tal motivo se enfatizó en la necesidad de formar a los docentes en estrategias inclusivas que les permitan hacer una planeación centrada en la persona y en sus habilidades. Por otra parte, se concluyó que las universidades no contaban con una ruta de atención institucional para estos grupos.

Por su parte, Fernández, F., & Duarte, J. (2016) realizaron una investigación titulada “Retos de la inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana” la cual tuvo como propósito identificar las posibilidades que brindaba la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en aspectos académicos e institucionales, frente a la Inclusión Académica de Personas con Discapacidad. La investigación fue de carácter exploratorio y utilizó una metodología de tipo descriptivo no experimental, se

utilizaron la entrevista semiestructurada y el cuestionario como herramientas para la recolección de información. La población objeto de estudio estuvo conformada por 4 estudiantes con discapacidad, 33 docentes y 4 directivos de la UPTC. En cuanto a las conclusiones se encontró la falta de capacitación de los docentes en cuanto al manejo de estudiantes con discapacidad, así como el desconocimiento de la comunidad académica con respecto a los derechos y posibilidades para la formación integral de personas con discapacidad en la institución. También se encontró que es imprescindible establecer una política clara que favorezca la inclusión, que contemple planes y programas como: establecimiento de estrategias pedagógicas orientadas a la atención de las necesidades educativas especiales y capacitación docente en el uso de adaptaciones curriculares.

Cobos, A. & Moreno, M. (2014), realizaron un estudio titulado “Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas”, este estudio es la continuación de un proceso que se llevaba a cabo desde el 2012 por el grupo de investigación Discapacidad, Políticas y Justicia Social de la Universidad Nacional de Colombia, a partir de este estudio se pretenden conocer cómo se llevan a cabo los procesos de educación superior inclusiva, en universidades de Bogotá- Colombia.

La investigación se desarrolló mediante un análisis descriptivo cualitativo de dichas medidas inclusivas, en la cual realizaron entrevistas semiestructuradas dirigida a los directores, coordinadores y/o encargados de los programas o proyectos de educación inclusiva en la institución de educación superior. Algunos de los hallazgos encontrados en cuanto los procesos educativos se observan que las IES realizan ajustes en éstos, respondiendo así a las necesidades y capacidades particulares de cada estudiante con discapacidad. Entre las modificaciones

implementadas están el cambio de la modalidad de presentación de un examen; en dos la extensión de tiempo, lectura del examen, uso de tecnología-JAWS y modificación del lenguaje y/o vocabulario de la prueba; y sólo en una de ellas dispone de espacio accesible o asistentes.

Cárdenas, L., Parrado, Y., & Romero, Y. (2012), realizaron una investigación titulada “Educación superior inclusiva” la cual se desarrolló a través de un estudio cualitativo–correlacional y tenía como objetivo caracterizar el proceso de inclusión educativa de las personas en situación de Discapacidad (PSD) en las Instituciones de Educación Superior (IES) en términos de gestión directiva y administrativa. Para la muestra se seleccionaron tres universidades públicas y tres universidades privadas, agentes educativos, administrativos y directivos de dichas instituciones. En los resultados se evidenció el proceso de inclusión educativa de PSD en las IES, identificaron las acciones realizadas en términos de acceso, permanencia y egreso con relación al concepto de inclusión y el marco social y político vigente. También, los logros, dificultades, barreras, procesos que se encuentran en desarrollo y aquellos que no se han llevado a cabo desde la gestión directiva y administrativa.

Vargas, M., Ramos, M., Cristancho, C., & Parra, L. (2011) realización un estudio denominado “La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más inclusiva”. Esta investigación fue de tipo cualitativo descriptivo y tuvo como objetivo identificar las barreras que interferían en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad, para proponer estrategias que conviertan a la Universidad Manuela Beltrán en una institución más inclusiva. Los participantes fueron estudiantes con discapacidad, compañeros de clases y directivos de la universidad con quienes se desarrolló tres grupos focales como técnica de recolección de información. Por medio de los datos obtenidos se logró establecer cuatro

categorías de análisis: las barreras actitudinales, las barreras físicas, metodologías de enseñanza y acceso a la información y, por último, las necesidades de formación docente. En cuanto a las metodologías de enseñanza se encontró que las principales dificultades fueron por la falta de políticas que aseguren que los docentes adaptaran las metodologías a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, dado que los ajustes y las estrategias utilizadas por algunos docentes se daban de forma aislada y ante el cambio de semestre o de docente se interrumpían esas formas de enseñanzas.

Hace una década, Molina, R. (2010), en la Universidad del Rosario en Bogotá, realizó una investigación titulada “Educación superior para estudiantes con discapacidad” en la cual se propuso abordar la relación triangular entre discapacidad, educación y política institucional, en particular se exploraron y analizaron las iniciativas, los programas y las acciones que se llevan a cabo en las instituciones universitarias. La investigación se desarrolló bajo la modalidad de estudio exploratorio descriptivo y se empleó como instrumentos de recolección de información la encuesta. Para la muestra se convocaron 11 universidades públicas y privadas (locales y nacionales), de las cuales 9 respondieron la encuesta.

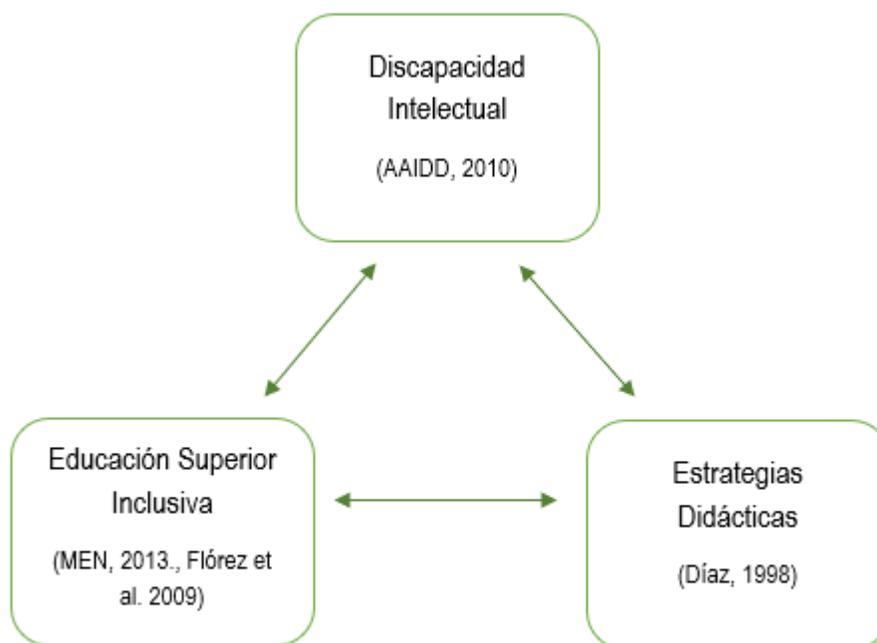
En cuanto a los resultados, las universidades públicas presentaron una descripción un poco más amplia de las acciones realizadas por diferentes universidades. Sin embargo, se hace necesario capitalizar los avances en materia de educación inclusiva para las personas con discapacidad que acceden a la educación superior e ir apropiando a la política institucional de cada universidad.

2.3 Investigaciones locales

A nivel local se logró encontrar pocas investigaciones que guardaran relación con el presente proyecto, una de ellas fue la investigación realizada por Mejía, S. (2019), titulada “Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín”. Esta investigación se desarrolló bajo una perspectiva cualitativa de corte fenomenológico con la modalidad de historias de vida. El objetivo principal fue presentar la realidad evidenciada en materia de educación superior inclusiva para las personas con diversidad funcional (discapacidad) en Medellín, Colombia. El estudio se realizó en 9 instituciones de educación superior (IES) del área Metropolitana de Medellín (3 públicas y 6 privadas) en las que se contaba con población con discapacidad motora y sensorial. Por cada institución se eligió a dos estudiantes con discapacidad, un docente y un administrativo de bienestar universitario, a quienes se aplicó una entrevista que constaba de 25 preguntas abiertas, repartidas entre los segmentos poblacionales. La información obtenida se sistematizó en el software Atlas.ti y posteriormente se analizó a través de la triangulación, permitiendo la emergencia de las categorías finales: Educación superior y diversidad funcional, Docencia para la diversidad funcional, del desconocimiento al compromiso, Educación inclusiva, un reto a alcanzar. A través de la investigación se logró identificar la ausencia de espacios de uso común (bibliotecas, auditorios) en la mayoría de las universidades. Solo una de las IES registró la existencia de una política interna que aseguraba las condiciones para la educación inclusiva de la población con diversidad funcional.

3. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta los elementos que constituyen la presente investigación, tales como, el planteamiento del problema y los objetivos propuestos, los referentes conceptuales que logran reunir la información requerida y dar soporte teórico al proyecto de investigación son: Discapacidad Intelectual, Educación Inclusiva, Educación Superior y Estrategias Didáctica. De esta forma, las perspectivas desde las cuales se asumen permiten una articulación conceptual entre sí.



Tomado de: Creación propia

3.1 Discapacidad Intelectual

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) en su novena edición (1992) propuso un cambio significativo en el paradigma tradicional, del hasta entonces denominado 'retraso mental' el cual se centraba únicamente, desde una mirada

reduccionista, en las características y la patología de la persona, este nuevo cambio permitió comprender esta discapacidad desde la interacción entre la persona y el ambiente, adquiriendo este último un papel fundamental dentro de este nuevo paradigma. De esta forma, se inscribe bajo el modelo socio-ecológico, el cual permite entender la condición desde aquellos factores tanto orgánicos como sociales que causan limitaciones funcionales y a su vez restringen el desempeño esperado de la persona en un contexto social. (Verdugo & Schalock, 2010).

En el año 2010 la AAIDD, en su undécima edición, introdujo el concepto Discapacidad Intelectual (DI), lo cual significó una nueva forma de concebir y nombrar a las personas que tenían esta discapacidad. La AAIDD definió que “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años” (Schalock et al., 2010, p. 1).

Continuando en esta misma línea, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), propuso el cambio de nominación de Discapacidad Intelectual a Trastorno del Desarrollo Intelectual, el cual es “un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” (p. 33). De acuerdo con esta definición se puede destacar que respecto a la propuesta por la AAIDD hay diferencias en cuanto a la nominación. En lo que respecta a Colombia se hace importante señalar que el Ministerio de Educación Nacional (2017) aborda y conceptualiza esta discapacidad desde los aportes de ambas asociaciones y genera un conjunto de recomendaciones pedagógicas para el abordaje de esta población. De igual forma,

desde el presente trabajo se adopta el concepto de discapacidad intelectual planteado por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo.

De otra parte, teniendo en cuenta el abordaje teórico que ha realizado la AAIDD, el funcionamiento intelectual se refiere a la capacidad mental general como es el razonamiento, resolución de problemas, el aprendizaje, entre otros. Por su parte, la conducta adaptativa se expresa en aquel conjunto de habilidades que una persona ha aprendido y le posibilitan desenvolverse y responder a situaciones de la vida diaria. Estas habilidades se dividen en

- Habilidades conceptuales: que comprenden el lenguaje, la lectura, conceptos relacionados con el dinero y los números, el tiempo y autodirección, entre otros.
- Habilidades sociales: tales como la autoestima, habilidades interpersonales, responsabilidad social, capacidad de seguir reglas/normas, entre otros.
- Habilidades prácticas: como el autocuidado, actividades de la vida diaria, habilidades laborales, uso del dinero, seguir horarios y rutinas, entre otros.

Aunque la AAIDD agrupa la conducta adaptativa en estas tres habilidades, autores como Montero (2015), Greenspan (1981) cuestionan que las habilidades intelectuales hagan parte de la conducta adaptativa, pues estas tienen más vinculación a la definición de la inteligencia. Incluso, Greenspan (1981) propuso definir la discapacidad intelectual únicamente como un déficit en la inteligencia, la cual se dividiera en tres tipos: inteligencia conceptual, inteligencia práctica (la cual abarcaría todo lo que respecta a la conducta adaptativa) y, por último, la inteligencia social. Pese a que esta propuesta no ha sido acogida o aceptada por alguna asociación internacional como la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, si podrá servir

de referente para las futuras reflexiones o cambios sobre la conceptualización de la discapacidad intelectual.

Si bien son claros los cuestionamientos que hacen estos autores, lo cierto es que la conducta adaptativa como criterio diagnóstico permite una visión holística y una mejor comprensión de esta condición, Verdugo (2015) expresa que “la conducta adaptativa tiene un mayor peso para discriminar el diagnóstico y para entender un poco el funcionamiento de la persona y esto tiene mayores implicaciones prácticas” (p. 86).

Aun cuando se han dado grandes cambios respecto a la DI, su definición por sí sola es operativa, pues se deben tener en cuenta cinco premisas que propone la AAIDD (2010), las cuales permiten centrar la definición en el contexto en el cual se enmarca y a su vez indican esta cómo debe ser aplicada.

- *Premisa 1.* Las limitaciones deben ser consideradas desde el contexto típico de los iguales en edad y cultura
- *Premisa 2.* Para los procesos de evaluación se debe tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística y a su vez aquellas diferencias en torno a aspectos sensoriales, comunicativos, conductuales y motores.
- *Premisa 3.* Una persona posee tanto limitaciones como capacidades.
- *Premisa 4.* La descripción de limitaciones debe ir en aras del desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
- *Premisa 5.* Los apoyos personalizados apropiados durante un largo período podrán mejorar el funcionamiento de la persona con DI.

Al hablar de discapacidad intelectual (Verdugo & Schalock, 2010), además de definirse en términos de limitaciones en el funcionamiento intelectual y adaptativo, implica también la comprensión de la discapacidad desde una perspectiva multidimensional, resaltando así el papel fundamental que tienen los apoyos individualizados en la mejora del funcionamiento humano.

3.1.1 Modelo Multidimensional del Funcionamiento Humano para el abordaje de la D.I

El modelo teórico multidimensional comenzó a plantearse por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo en el año 1992 con el propósito de eliminar la concepción reduccionista de la discapacidad intelectual y el uso de pruebas para medir el coeficiente intelectual (CI) como única herramienta diagnóstica. De esta forma, el modelo multidimensional marcó un cambio fundamental en el proceso de evaluación, permitiendo indagar sobre las necesidades individuales en las diferentes dimensiones del funcionamiento humano (habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto) para relacionarlos con los niveles de apoyos adecuados.

- *Dimensión I. Habilidades intelectuales:* La inteligencia, también considerada como capacidad mental general incluye el razonamiento, la planificación, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje, la solución de problemas, el lenguaje, entre otros.
- *Dimensión II. Conducta adaptativa:* Abarca el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se han aprendido y se realizan por las personas en su contexto y vida cotidiana.

- *Dimensión III. Salud:* Se toma de referente el concepto de ‘salud’ planteado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980 al que refieren como “un estado de completo bienestar físico, mental y social”.
- *Dimensión IV. Participación:* Hace alusión al desempeño de la persona en actividades reales en espacios de la vida social que se relaciona con su funcionamiento en la sociedad. La participación se refiere a los roles y a las formas de interactuar en el hogar, el trabajo, ocio, y actividades culturales.
- *Dimensión V. Contexto:* Se refiere a las condiciones interrelacionadas en las que viven las personas su vida diaria. El contexto incluye factores ambientales (por ejemplo, físico, social, actitudinal) y, además, personales tales como, motivación, estilos de afrontamiento, estilos de aprendizaje, estilos de vida, entre otros, que representan el ambiente completo de la vida de un individuo.

A partir de las dimensiones anteriormente abordadas se busca identificar las necesidades de la persona con discapacidad en aras de la construcción de un perfil de apoyos, en palabras de Verdugo (2003) con el modelo multidimensional se pretende “unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo.” (p. 8).

3.1.2 Modelo de Apoyos

En 2002 la AAIDD planteó que “los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson, et al., 2002, p. 145). En el marco educativo, los apoyos se refieren a “aquellos recursos que se emplean para que los estudiantes puedan adquirir

determinadas habilidades, en pro de su desarrollo (social, emocional, intelectual, etc.), tomando en cuenta sus fortalezas y limitaciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 67).

Autores como Verdugo (2003) afirman que el modelo de apoyos es un asunto fundamental que complementa la nueva conceptualización sobre la discapacidad intelectual, puesto que con su ejecución se permite, en gran medida, que existan o no cambios en el sistema de atención a la población con discapacidad intelectual.

Los apoyos pueden clasificarse de diferentes formas, de acuerdo con su procedencia, intensidad, duración y funciones. De esta forma, el Ministerio de Educación Nacional (2017) toma como referente los aportes de autores como Luckasson, et al. (2002), Verdugo (2002) y propone una denominación de los apoyos así:

De acuerdo con la fuente de procedencia

- *De uno mismo*: De las habilidades o el conocimiento que la persona posee.
- *De otras personas*: Como familiares, amigos, maestros, etc.
- *De sistemas aumentativos o alternativos del aprendizaje*: Como tableros de comunicación u otros productos tecnológicos o hechos a mano que permitan las diferentes formas de expresión distintas al lenguaje hablado.
- *De servicios puntuales*: De profesionales expertos en áreas como terapia ocupacional, fonoaudiología, fisioterapia, etc.

Según la intensidad y la duración, los apoyos pueden ser de cuatro tipos (Verdugo, 2002)

- **Generalizados:** Son aquellos que la persona requiere todo el tiempo y en diferentes espacios de la vida diaria.
- **Extensos:** Hace alusión a los apoyos que se necesitan regularmente, en algunos contextos específicos.
- **Limitados:** Se refiere a aquellos recursos que la persona necesita durante un tiempo específico y ante demandas puntuales.
- **Intermitentes:** Son aquellos recursos ocasionales que se usan en momentos puntuales y se destacan por su corta duración. Además, pueden ser de alta intensidad en la situación en que se usen y aun así durar poco tiempo.

Por último, se pueden clasificar según las funciones que cumplan los apoyos

- **Regulación del comportamiento:** Abarca todos los apoyos que ayudan a fortalecer el desempeño de las funciones ejecutivas, las cuales están relacionadas con habilidades para planificar, organizar, monitorear, inhibir, ser flexible, etc.
- **Acceso a información:** Incluye a todos los dispositivos (manuales o tecnológicos) que permiten que todas las personas puedan acceder a la misma información que los demás.
- **Adquisición de conocimientos específicos:** Se refiere a todos los apoyos que posibilitan el aprendizaje de conocimientos específicos, como el uso de textos facilitados o la utilización de metodologías como la flexibilización de la lectura, para adaptar guías, talleres o documentos a personas con discapacidad intelectual.

- *Aprendizaje de rutinas y habilidades básicas cotidianas*: Contiene todos los apoyos orientados a aprender y realizar habilidades de la vida diaria para lograr independencia y autonomía.

3.2 Educación inclusiva

La educación inclusiva surge como necesidad de generar una nueva conciencia social que visibilice la inclusión como una filosofía, un modo distinto de ver y entender la educación, la sociedad y la vida (Giné, 2001) y que además esté regida bajo el derecho a la educación como derecho humano incuestionable en cualquier sociedad, tal y como se encuentra proclamado en el artículo 26 la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en donde se establece que “toda persona tiene derecho a la educación” (p. 8). Este derecho a su vez se articula de manera directa con el derecho a la igualdad y a la no discriminación bajo ninguna condición. Por lo tanto, el acceso a la educación en igualdad de condiciones y oportunidades de enseñanza/aprendizaje debe ser un compromiso asumido de manera directa por todos los gobiernos y las instituciones educativas como una responsabilidad continua y dinámica mediante el respeto por las diferencias y el trabajo para hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo, la participación y el aprendizaje, respondiendo a la diversidad y utilizando estas particularidades para potencializar y enriquecer los procesos educativos a lo largo del ciclo vital, lo que implica una educación basada en principios como la cooperación, la tolerancia y la solidaridad generando con esto prácticas tanto dentro como fuera del entorno educativo. La UNESCO (2006) afirma que la educación inclusiva es

Un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades

y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias. (p. 14).

Mary Warnock en 1978 elaboró para Inglaterra, Escocia y Gales el informe Warnock, en el cual describe la educación como un bien al que todos tienen derecho y en el que se cuenta con los mismos fines, por lo que las NEE pueden ser comunes a todos los niños, considerando con esto que ya no habrá la necesidad de clasificar dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación, señalando así que en adelante ningún niño deberá ser considerado como ineducable ya que cualquier educando puede requerir apoyo para acceder al currículo oficial. (Warnock, 1990).

Por su parte, El Ministerio de Educación Nacional (2008) plantea que la educación inclusiva

Significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad. Concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas. (p. 8).

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación inclusiva se puede entender como un proceso dinámico, abierto y flexible que reconoce y aprecia la diversidad sin ningún tipo de distinción y que pretende eliminar o mitigar las diferentes barreras que impiden la participación de todos en igualdad de condiciones. Esto significa una transformación del sistema educativo y sus contextos, pues estos requieren una nueva estructuración en donde se valoren las diferencias y se tengan en cuenta las particularidades de las diversas poblaciones, reconociendo la equidad y la igualdad de oportunidades a lo largo del ciclo vital. En esta misma dirección, La Asamblea General de las Naciones Unidas (1993) propone que

Todo alumno debe ser aceptado y reconocido en su singularidad, buscando su inclusión en el proceso educativo, en entornos construidos y adaptados a sus capacidades, donde los sistemas de educación dispongan los servicios, información y documentación para que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación

3.2.1 Educación superior inclusiva

El Ministerio de Educación Nacional ha decidido promover la educación inclusiva en todos los niveles educativos, abarcando la educación básica, secundaria y media y, en los últimos años ha puesto su interés en la educación superior. Para ello el MEN (2013) en el documento “*Lineamientos: Política de educación superior inclusiva*” plantea que

La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos. (p. 4).

En el marco del Observatorio de Discapacidad, Flórez y colaboradores (2009) diseñan la propuesta de lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia, con el propósito de brindar unas orientaciones que permitan la inclusión social de las personas con discapacidad a la educación superior.

Cuando se articula el concepto de educación superior, entendida desde Flórez y colaboradores (2009) como el proceso posterior a la educación secundaria o media cuyo objetivo es la formación integral de los estudiantes mediante el pleno desarrollo para la vida profesional, con el concepto de educación inclusiva ya descrito ampliamente en el apartado anterior, surge un nuevo concepto, denominado Educación Superior Inclusiva, la cual según Flórez y colaboradores (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)

Por tanto, la educación superior inclusiva, tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación superior de calidad a través del acceso universal, la permanencia, la movilidad y el egreso sin diferencia alguna, suponiendo así una transformación de las instituciones de educación superior y una respuesta efectiva a las barreras de participación y aprendizaje de la diversidad de poblaciones (Arizabaleta y Ochoa. 2016). Lo cual requiere de la vinculación

directa de la comunidad educativa en general y de los demás actores externos que puedan contribuir a una intervención exitosa. Por lo anterior, se puede decir que son las IES las invitadas a contribuir en la transformación de la sociedad, mediante la formación de profesionales con conocimientos y capacidades que les permita brindar respuestas a las necesidades del desarrollo social.

3.3. Estrategias didácticas

Para hablar del concepto estrategias didácticas es necesario primero definir la didáctica, desde su etimología

la palabra Didáctica procede de la griega didasco que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. Didasco procede a su vez de didásk que hace referencia a la acción repetida (di) de sostener alguna cosa poniéndola a la vista de alguien (da). Con la intención de que se apropie de lo que se muestra (sk). (Repositorio de Objetivos de Aprendizaje de la Universidad de Sevilla, 2019)

Es así como la primera interpretación que se le dio a la didáctica fue “el arte de enseñar o instruir”. comienza en sentido estricto durante el siglo XVII gracias a Juan Amós Comenio (1592-1670) este concepto fue conocido en su libro “La didáctica magna” (1657). Es entonces Comenio quien empieza a pensar y preocuparse por el proceso de enseñanza.

Según Runge (2013)

paulatinamente y, de la mano de Juan Amos Comenio, la didáctica ha pasado de ser un “arte de la enseñanza” a entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las

situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (Bildung) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo. (p. 204).

De este modo, la didáctica se interesa por la interacción entre el enseñante/maestro, el aprendiz/alumno y el saber/contenido formativo que se ve reflejada en la situación de enseñanza y aprendizaje. A esta interacción entre los elementos que componen la didáctica —estudiantes, docentes y conocimiento— también se le ha denominado Przesmycki (2000) *triada didáctica*, la cual se relaciona estrechamente con el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa.

Es preciso señalar que existen dos tipos de didáctica, la general y las específicas. Para definir la didáctica general, Fernández, Sarramona & Tarín (1981), citados por Torres & Girón (2009), describen que

la didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, y en sentido más amplio: “Como la dirección total del aprendizaje” es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los y las educandos”. (p. 12)

De esta forma, la didáctica general se asume desde una postura crítica y reflexiva sobre los procesos que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, todas las acciones educativas orientadas a la formación integral del estudiante no son iguales, por ello surgen las didácticas especiales, las cuales abordan las formas de enseñanza desde los diferentes campos de conocimiento, los niveles de educación, las edades y las características de los educandos. Díaz (1999) señala que

Las Didácticas Especiales son campos específicos para explicar lo relativo a la enseñanza de cada ciencia en particular o de un nivel educativo, sin que se pierdan las intencionalidades formativas con la totalidad del alumno y el compromiso político e ideológico del proceso de enseñar. Sin duda, las Didácticas Especiales han logrado mayor desarrollo en los últimos tiempos, de tal forma, que abundan investigadores de la enseñanza de las distintas disciplinas o niveles. (p. 111).

Teniendo en cuenta lo anterior, para cada nivel educativo hay una didáctica específica, es por esto que se hace necesario abordar la Didáctica Universitaria, la cual “puede conceptuarse como una Didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político”. (Díaz, 1999, p. 111).

Ahora bien, el concepto de ‘estrategias didácticas’ está compuesto por dos palabras, por lo que es necesario entender qué significan cada una desde su unidad para comprender así la articulación entre ambas.

Para abordar el concepto de ‘estrategia’ es preciso decir que no es sinónimo de otros términos como técnica o método, si bien en el campo educativo son utilizadas indistintamente, hay diferencias entre ellas, pues cada una apunta a situaciones o elementos distintos. Para definir el concepto de ‘estrategia’ es importante reconocer que los orígenes de este se remiten a la Antigua Grecia y proviene del griego ‘*strategos*’ que significa “conductor de ejércitos”, y así se le denominaba a la persona encargada de planificar y guiar las operaciones militares. En la actualidad, diversos autores como Rajadell (2000) definen este concepto como “planificación consciente e intencional de una intervención, para la cual la persona selecciona y recupera los

conocimientos que considera necesarios para cumplir un objetivo determinado” (p. 575). Por su parte, Navaridas (2004) refiere la estrategia como

un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar respuesta a la finalidad última de la tarea (p.18)

Monereo, et al. (1994) al respecto plantean que las estrategias “son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (p. 11-12). A partir de lo anterior se puede decir que una estrategia es intencional, planificada y tiene una finalidad, lo que es clave para poder diferenciarlo de cualquier concepto como: técnica, método o procedimiento.

Desde el ámbito educativo con el fin de cumplir los objetivos de enseñanza se añade el concepto estrategias didácticas, para lo cual Díaz (1998) las define como “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 19). Siguiendo esta misma línea, la Universidad Estatal a Distancia (2013) plantean que las estrategias didácticas son

Acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. (p. 1)

Existen dos tipos de estrategias didácticas, las estrategias didácticas de enseñanza y las estrategias didácticas de aprendizaje. Las primeras hacen referencia a aquellos procedimientos que el docente realiza para promover aprendizajes significativos; y las segundas son utilizadas de forma intencional por los estudiantes para organizar y comprender contenidos académicos. Ambas estrategias didácticas deben diferenciarse en la medida que “las estrategias de aprendizaje son ejecutadas intencionalmente por un aprendiz siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje”. (Cabanillas, 2012, p. 19).

Conocer diversas estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje resulta de gran importancia en la medida que posibilitan la transformación e innovación en la práctica educativa (Navaridas, 2004). Sin embargo, no se puede decir que hay unas estrategias mejores que otras, pues todas tienen sus ventajas y restricciones de acuerdo a la intencionalidad, el contexto, los objetivos de enseñanza y las características de los estudiantes.

Por otra parte, ambos tipos de estrategias didácticas (de enseñanza y de aprendizaje) deben reconocerse como fundamentales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues abordar solo las estrategias de enseñanza suponen un acto de dominación en la práctica educativa porque, si bien el papel del profesor es esencial, ya que es quien orienta y sirve de mediador en la enseñanza, son los estudiantes quienes complementan este proceso educativo, aplicando las diferentes estrategias didácticas de aprendizaje, las cuales les permiten construir y reconstruir sus propios conocimientos. Es así como, al señalar que “los alumnos no son meros receptores pasivos de los datos o contenidos informativos proporcionados por el profesor durante las clases, sino que son protagonistas activos en la reconstrucción del conocimiento” (Navaridas, 2004, p. 48), se visibiliza y se resalta la importancia de las estrategias didácticas de aprendizaje.

3.3.1 Estrategias de enseñanza

Hasta ahora se ha abordado lo que son las estrategias didácticas, y se ha planteado que son acciones pensadas, planificadas y orientadas intencionalmente con el fin de alcanzar un objetivo. Ahora bien, las estrategias de enseñanza suponen al docente como el principal mediador para llevarlas a cabo, en donde a través de una preparación y proyección idea una serie de acciones para propiciar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Muchos teóricos han dado sus aportes para la definición de este concepto, sin embargo, se ha encontrado que en diversas fuentes bibliográficas se aísla las ‘estrategias de enseñanza’ al concepto de didáctica, esto que resulta problemático en la medida que surgen interpretaciones equívocas, en donde se asocia o se reemplaza con otros términos como ‘técnica’, lo cual conlleva a la concepción de estas estrategias como una aplicación y consecución automática de pasos a seguir, resultando contradictorio con la conceptualización de ‘estrategias didácticas’. Al respecto, Anijovich & Mora (2009) exponen que en algunas teorías y momentos históricos se ha relacionado el concepto de estrategias de enseñanza al de técnicas, pero esta última se refiere a una metodología mecánica, en donde se aplican una serie de pasos, como si fuera un algoritmo.

De esta forma, ambas autoras definen las estrategias de enseñanza como:

el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich & Mora, 2009, p. 23).

Continuando con esta misma línea Acosta & García (2012) refieren las estrategias de enseñanza como “todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se le proporcionan al

estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información; es decir, procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos” (p. 70).

Desde la conceptualización de estrategias de enseñanza se logra evidenciar las múltiples formas de clasificación que tienen estas según Navaridas (2004) algunas se dividen de acuerdo al tipo de contenido que los estudiantes deben aprender. Otras, por su parte, hacen alusión al rol que se le asigna, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al estudiante, docente y medios empleados, entre otras categorizaciones. A pesar de estas denominaciones, este autor español resalta que todos esos modos de clasificación “subyace la idea básica de distinguir las estrategias según su finalidad educativa y los efectos didácticos esperados en los estudiantes con su puesta en práctica” (Navaridas, 2004, p. 54). Por lo que concluye que, el uso de las estrategias dependerá de la finalidad que se pretende alcanzar en el desarrollo de la actividad didáctica universitaria para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes.

Por su parte, para Díaz & Hernández (1998) una de las formas de clasificar estas estrategias es con base al *momento de uso y presentación*, es decir, de acuerdo a los tres momentos en los que se desarrolla una clase: inicio, desarrollo y cierre, y reciben los siguientes nombres respectivamente: estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales.

Las *estrategias preinstruccionales* tienen como finalidad anticipar y preparar al estudiante en relación a los nuevos aprendizajes, a qué y cómo aprender, recurriendo así a la activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes que le permitan enlazar saberes previos con la información que va a adquirir; además, este tipo de estrategias posibilitan al alumno centrarse en el contexto conceptual apropiado para el aprendizaje. Algunas de las

estrategias preinstruccionales más conocidas son: el organizador previo, objetivos, activación de conocimientos previos, agenda de clase, entre otros.

El objetivo de las *estrategias coinstruccionales* es apoyar los contenidos curriculares durante el desarrollo y proceso de enseñanza. Díaz & Hernández (1998) plantean que estas tienen funciones como: detectar la información principal, conceptualizar los contenidos, estructurar e interrelacionar dichos contenidos, mantener la atención y motivación de los estudiantes. Así que dentro de estas estrategias pueden incluirse: ilustraciones (también pictogramas para la población con discapacidad intelectual), mapas conceptuales, palabras claves, preguntas intercaladas, entre otros.

Finalmente, Díaz & Hernández (1998) establecen que las *estrategias posinstruccionales* son aquellas que se emplean después del contenido que se ha de aprender, es decir, al momento del cierre de la clase. Su funcionalidad es generar en el estudiante una visión global e integradora, e incluso crítica, de lo aprendido, además de valorar el aprendizaje de cada uno. Algunas de estas estrategias son: resúmenes, analogías, entre otras.

Además de esta forma de clasificación, también es importante referir la propuesta de Navaridas (2004), quien a través de una investigación sobre las estrategias didácticas analiza cuáles son las más empleadas y pertinentes en la educación superior, es así como por medio del libro “Estrategias didácticas en el aula universitaria” las organiza de acuerdo a lo que se espera potenciar y estimular en los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

Para favorecer la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas el autor refiere las *estrategias socializadas*, las cuales, argumenta, son indispensables en el marco de la educación superior dado que sería incompleto el quehacer del docente universitario sino

trabaja la socialización y la capacidad de relacionamiento entre los estudiantes. Algunas de las estrategias que pueden ser utilizada son: trabajo en equipo, debate dirigido o discusión guiada, dramatización, panel, foros, entre otros.

En relación al procesamiento de la información, refiere las *estrategias de tratamiento de la información*, las cuales consisten en los procedimientos que el docente utiliza de forma consciente para activar y potenciar la capacidad cognitiva del estudiante, pretendiendo así mejorar los procesos de codificación, recuperación y almacenamiento de la información. Algunas estrategias que logran potenciar este tipo de procesos son: los organizadores previos, mapas conceptuales, indagación de conocimientos previos, entre otros.

También propone las *estrategias creativas*, exponiendo que en un mundo tan cambiante como el actual es necesario estimular en los estudiantes el pensamiento crítico y creativo, en donde se les permita replantear los hallazgos y saberes singulares descubiertos, facilitando la producción de nuevas ideas. Dentro de las estrategias para alcanzar la creatividad de los estudiantes está: la lluvia de ideas, interrogación didáctica, estudios de caso, la simulación, técnicas audiovisuales, entre otras.

Además, para ayudar a los estudiantes a asumir la responsabilidad y autonomía de su propio aprendizaje nomina las *estrategias personalizadas*, a partir de las cuales se espera que el alumno, con apoyo del docente, sea quien decida su accionar durante el proceso educativo. De esta forma, algunas de las estrategias que posibilitan el aprendizaje autónomo de los estudiantes son: trabajo por proyectos, método de trabajo por portafolios, entre otros.

De otra parte, el autor añade que dentro del aula universitaria hay grandes diferencias individuales y no hay dos estudiantes que aprendan igual, resaltando los diferentes ritmos y

estilos de aprendizaje. Para ello plantea *las estrategias individualizadas*, y a partir de las cuales los docentes reconocen y comprenden la diversidad de todo el grupo de clase, adaptando procedimientos que respondan a las diferentes formas de aprendizaje que tienen sus alumnos. Algunas de las estrategias son: centros de interés, enseñanza por medio de fichas, tutoría, entre otros.

Estas son algunas de las amplias formas de categorización de las estrategias de enseñanza. Sin embargo, ambos los autores referidos concuerdan con algunas estrategias así estas las clasifiquen de forma diferente, esto se debe a que desde el accionar didáctico hay algunos efectos directos, es decir, aquellos resultados que se buscan directamente a través de la implementación de una determinada estrategia pero que, además, indirectamente, están fortaleciendo otros procesos no buscados principalmente.

3.3.2 Estrategias de aprendizaje

Además de reconocer cuáles son las estrategias que los docentes pueden utilizar para los procesos de enseñanza-aprendizaje también es importante identificar qué estrategias emplean los estudiantes al momento de asumir situaciones y problemas de aprendizaje, ya que esto le permite al profesor saber cómo direccionar el acto educativo teniendo en cuenta esas características de sus alumnos, en palabras de Navaridas (2004) “estaremos en condiciones de favorecer y mejorar el proceso de construcción del conocimiento, reajustando para ello las estrategias de enseñanza adoptadas en el contexto situacional del aula universitaria” (p. 68). Es así como la relación entre docente-estudiante es interactiva e interrelacionada y podría afirmarse que tiene la misma importancia la forma en la que el docente realiza su accionar didáctico y en cómo el estudiante logra el aprendizaje.

A la luz de diferentes autores puede definirse las estrategias de aprendizaje como aquellos procedimientos o acciones que realizan los estudiantes de forma consciente e intencionada durante el proceso de aprendizaje con el fin de solucionar problemas y obtener un aprendizaje significativo (Díaz, 1998; Navaridas, 2004)

Respecto a su clasificación hay bastantes fuentes que las refieren de formas muy variadas de acuerdo con su naturaleza, finalidad o funcionalidad en el proceso de aprendizaje. Para autores como Mayor, et al. (1993) este tipo de estrategias pueden dividirse en tres grandes grupos: las estrategias cognitivas, las cuales utilizan los estudiantes para todo el procesamiento de la información (adquisición, elaboración, organización y recuperación); el segundo grupo son las estrategias metacognitivas a partir de las cuales los alumnos pueden planificar, regular, evaluar o modificar su proceso cognitivo y de aprendizaje, reflexionando sobre la forma en que aprende; y por último, las estrategias de apoyo que se refieren a la parte motivacional y emocional que el estudiante regula para el momento de aprender. Ampliando esta misma perspectiva Román & Gallego (1994) proponen una escala de estrategias de aprendizaje y las clasifican de acuerdo con procesos de adquisición, codificación, recuperación y apoyo.

Por su parte, Navaridas (2004) integra varios criterios de clasificación en los cuales se tiene en cuenta las estrategias de acuerdo a la naturaleza cognitiva, metacognitiva y motivacional, ampliando a su vez los procesos que se presentan en cada una de ellas, en la siguiente figura puede observarse la clasificación.

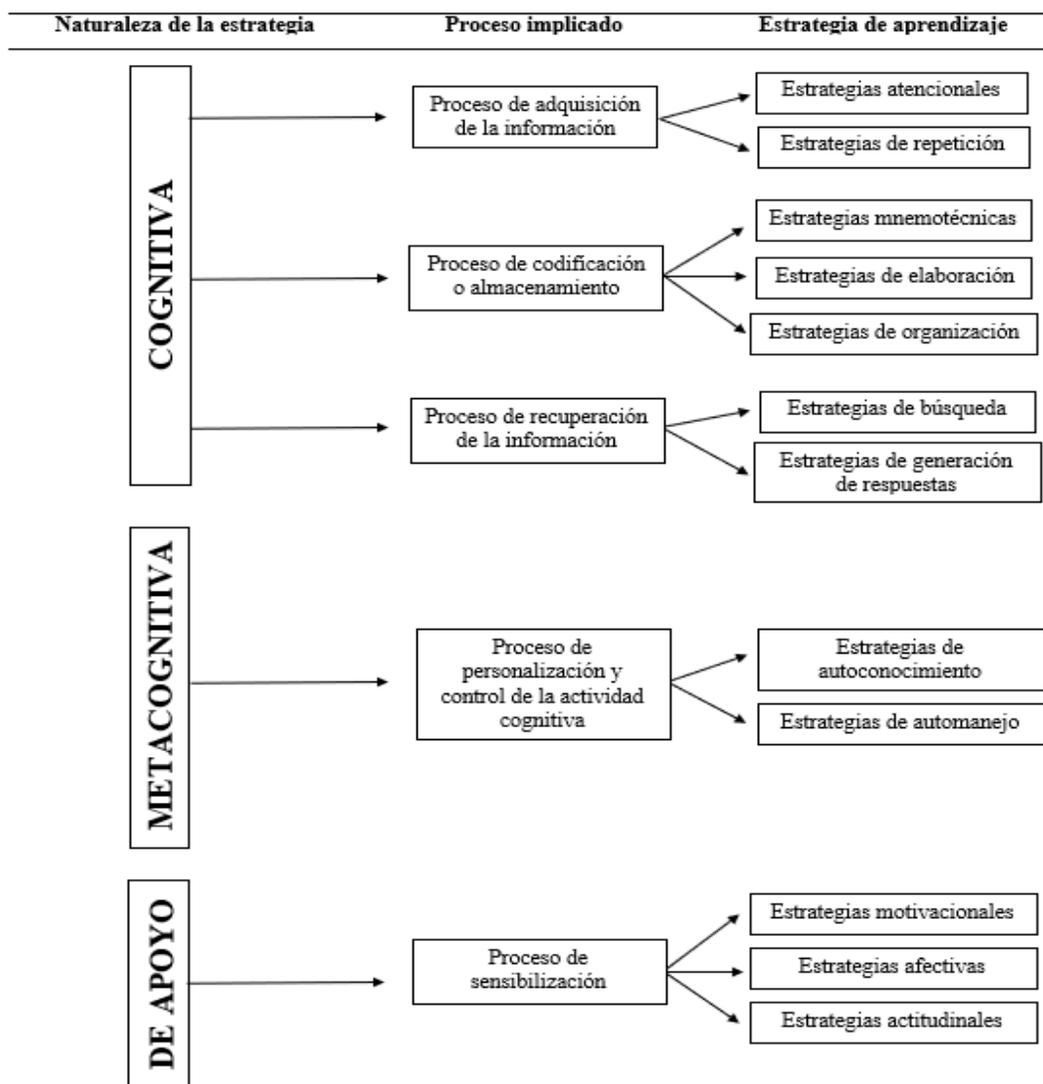


Fig. 1. Síntesis de las estrategias de aprendizaje según Mayor, et al (1993), Román & Gallego (1994) y Navaridas (2004) (Creación propia)

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó mediante un diseño de tipo cualitativo, debido a que busca conocer y analizar las diferentes estrategias didácticas desde las voces y experiencias de los docentes y estudiantes, indagando directamente en su campo de accionar didáctico, de esta forma, la investigación cualitativa pretende comprender las realidades sociales desde el punto de vista de los participantes en su contexto. Según Galeano (2004) la investigación 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)

Dado que en la literatura revisada se encontró que el tema de estudio ha sido poco abordado y se obtuvo escasa información referente a la temática, esta investigación tuvo un alcance exploratorio. Un estudio de este alcance tiene como objetivo:

Examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado nunca antes. Por lo tanto, sirve para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, poco estudiados o novedosos, permitiendo identificar conceptos o variables promisorias, e incluso identificar relaciones potenciales entre ellas. (Cazau, 2006, p. 26).

Para el desarrollo de este proyecto se empleó el método de estudio de caso, el cual permite conocer una situación en particular, adentrándose en un contexto con unas condiciones y características específicas que son producto de correlación con el asunto a investigar, Galeano & Vélez (2002) plantean que el estudio de caso es una estrategia investigativa que sirve para

describir, interpretar o evaluar a partir de una serie de situaciones reales, organizadas con ese objetivo, en donde se enfoca en un caso en concreto para estudiarlo en sí mismo y en relación con otro “(...) como un acontecimiento significativo de una dinámica específica del hombre y de su grupo en su marco sociocultural particular” (p. 33)

El diseño de investigación anteriormente expuesto respondió de forma global a los objetivos establecidos en el presente proyecto, dado que esta ruta metodológica permitió un acercamiento más profundo y detallado a las maneras de interacción didáctica entre docentes del programa UIncluye y los estudiantes con discapacidad intelectual dentro del contexto de preparación a la educación superior con enfoque inclusivo.

Teniendo en cuenta lo anterior se emplearon tres técnicas de recolección de información: la entrevista, el grupo focal y la observación no participante, cada una de estas se desarrolló mediante el diseño y aplicación de instrumentos se posibilitó el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Alonso (2007) refiere que la entrevista es una conversación entre dos personas, el entrevistador (investigador) y el entrevistado, esta es dirigida por el entrevistador con el fin de generar una discurso continuo y argumentativo enmarcado bajo un cuestionario previamente elaborado por el investigador sobre el tema de estudio abordado.

Esta técnica se desarrolló a través de un cuestionario de preguntas abiertas desde las cuales se buscó indagar sobre las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes del programa UIncluye con los estudiantes con discapacidad intelectual para favorecer la educación superior inclusiva. Este cuestionario se estructuró a partir de 15 preguntas divididas en dos momentos, el primero relacionado con las experiencias con la discapacidad intelectual y la

educación superior, y el segundo sobre las estrategias didácticas y la discapacidad intelectual, en este apartado se indagó sobre 5 grandes categorías provenientes de la clasificación de estrategias de enseñanza, siendo estas: procesamiento de la información, habilidades sociales y comunicativas, aprendizaje autónomo, creatividad y ritmos y estilos de aprendizaje.

Otra de las técnicas implementadas fue la observación no participante, mediante la cual el investigador no se involucra ni participa en la situación estudiada, buscando obtener la mayor objetividad posible, aproximándose al contexto investigado, pero sin alterar o modificar sus dinámicas y naturaleza. Para esta técnica se elaboró como instrumento una guía de observación, la cual estaba dividida en las 5 categorías mencionadas anteriormente, cada una de ellas con unos criterios a observar en donde se indicaba si el docente lo hacía o no lo hacía y la descripción de la ejecución. Como escenario de observación se escogieron las clases de Literacidades, Emprendimiento, Preparación Laboral y Transformación de Alimentos, por cada énfasis se observaron dos clases.

Finalmente, se empleó la técnica de grupo focal la cual puede definirse como “un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Martínez, 2004, p. 1). Esta se hizo con el objetivo de conocer las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes con discapacidad intelectual en los procesos educativos en el marco de la educación superior, para ello se construyó un cuestionario con preguntas abiertas con 15 preguntas divididas en 3 categorías: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo.

Es importante señalar que estos instrumentos fueron pensados y diseñados para una aplicación presencial, pero debido a la emergencia sanitaria mundial vivida por el Covid-19 estos tuvieron que aplicarse bajo la modalidad virtual a través de la plataforma Meet. La metodología de ejecución de las entrevistas y grupo focal no cambió, sin embargo, la guía de observación tuvo que ser puesta en evaluación y consideración de cambio ya que las dinámicas de una clase virtual son diferentes a la presencialidad, por tal razón se hizo una prueba piloto en tres clases: Emprendimiento, Transformación de Alimentos y Pensamiento Lógico-matemático, esto permitió concluir que la guía de observación era aplicable a esta nueva modalidad educativa.

4.1 Población participante

Esta investigación se realizó en el contexto del programa UIncluye, el cual se desarrolla como proyecto del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en articulación con la Facultad de Medicina y el Comité Regional de Rehabilitación. UIncluye tiene como objetivo disminuir las barreras para la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en el contexto social, educativo y ocupacional con el fin de promover el ingreso a la educación superior.

La población beneficiada de UIncluye son personas con discapacidad intelectual entre los 18 y 26 años aproximadamente. En este programa actualmente se desarrollan diferentes clases tanto pedagógicas: Pensamiento Lógico-matemático y Literacidades, como de énfasis: Preparación Laboral, Emprendimiento, Huertas Urbanas y Transformación de Alimentos para que los estudiantes puedan explorar intereses perfilándose hacia un desempeño ocupacional y/o académico.

Para la aplicación de los instrumentos se seleccionó a 5 docentes, 2 formados en educación especial y 3 en diferentes áreas del conocimiento, y las observaciones no participantes se realizaron en las clases que orientan estos mismos docentes. Para la elección de los estudiantes que participaron en el grupo focal se tuvo como criterio que debían poseer buenas habilidades de razonamiento lógico-matemático y comprensión lectora y, además tuvieran interés en ingresar a la universidad, teniendo en cuenta lo anterior, las docentes del componente pedagógico seleccionaron a 5 estudiantes que cumplieron con estas condiciones.

4.2 Plan de análisis

Luego de recolectar la información a través de las técnicas e instrumentos ya descritos se continuó con la transcripción de manera individual de las entrevistas y del grupo focal escribiendo de forma literal todos los datos brindados por los participantes. Posteriormente se realizó una matriz de codificación con el fin de seleccionar y clasificar la información, según Sampieri, Fernández y Baptista (2014) esta codificación permite reducir y extraer los elementos centrales que constituyen el análisis. Esta matriz se construyó a partir de los objetivos específicos de la presente investigación de los cuales emergieron dos temáticas centrales, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, de cada una surgieron unas categorías y subcategorías a la luz de los referentes teóricos que soportan este proyecto; de esta forma tras la articulación del tema, la categoría y subcategoría se crearon unos códigos axiales que fueron asignados a fragmentos de texto que tenían información relevante sobre dicho tema.

Esta codificación axial se hizo con todas las entrevistas y grupo focal, luego de esto se procedió con una codificación abierta con la cual se pretendía sintetizar la información suministrada, describiendo desde un lenguaje más técnico las palabras de los participantes.

Después de tener todo el compendio de datos se ingresaron al software ATLAS.ti, este programa permitió ordenar la información, creando grupos de códigos que dieron origen a redes y mapas que establecieron conexiones y relaciones entre dichos códigos. Además, se generó un informe general que contenía todas las citas y códigos que surgieron de la información más relevante de los instrumentos, de este informe se desprendió la escritura de los resultados.

En cuanto a la guía de observación con la cual se obtuvo la información del desarrollo de las clases de los énfasis de UIIncluye a nivel didáctico se elaboró un informe por énfasis en donde se realizó una descripción cualitativa de todos los datos que se registraron a través de este instrumento, obteniendo así 4 informes finales los cuales se unificaron en uno solo.

Finalmente, al escribir los resultados de la investigación se realizó la triangulación de datos, la cual para Aguilar y Borroso (2015) “hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada” (p. 74). De esta forma, a partir de la información recolectada se hizo un análisis que integró tanto las experiencias de los docentes, la voz de los estudiantes y las observaciones realizadas, dicho análisis se consolidó en el capítulo de resultados y discusiones que se encuentran más adelante.

4.3 Consideraciones éticas

Es importante reconocer que dentro de este proyecto se tuvo en cuenta el *Código de Ética en Investigación de la Universidad de Antioquia*, en el cual se establece que los investigadores deben ser conscientes de la trascendencia de su función tanto en la generación de conocimiento, pero sobre todo en la incidencia sobre las personas y el manejo de la información que hacen parte de la investigación. Por lo tanto, la información obtenida en este proyecto fue de uso

confidencial y el manejo de esta se hizo con fines académicos; además, las personas que participaron en la investigación lo hicieron de forma voluntaria y autorizaron su participación mediante la firma del consentimiento informado.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados de esta investigación se establecieron atendiendo a los dos temas centrales del estudio, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, dentro de cada una de estas se determinaron unas categorías y subcategorías. Se abordaron los temas de acuerdo con la recurrencia expuesta por los participantes, ordenando los hallazgos de mayor a menor frecuencia. A su vez, derivado de los resultados se presenta el análisis y discusiones en donde se contrastó, por medio de la triangulación de datos, toda la información proveniente de la aplicación de los instrumentos, referentes teóricos y la trayectoria como maestras en formación.

5.1 Estrategias de enseñanza

Dentro de este tema se definieron dos categorías: Discapacidad intelectual en la educación superior y Estrategias didácticas y educación superior, al respecto se encontró la siguiente información.

5.1.1 Discapacidad intelectual en la educación superior

En esta categoría se abordan aquellas características cognitivas de la población con discapacidad intelectual y las barreras para el aprendizaje que los participantes han logrado evidenciar desde el contexto del programa UIncluye.

5.1.1.1 Características cognitivas de las personas con D.I

En esta subcategoría se encontró que los entrevistados conciben las características cognitivas de la población desde la definición de D.I propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, y hacen referencia a que las principales características son las limitaciones significativas en la conducta adaptativa, la cual comprende habilidades tanto prácticas, sociales y conceptuales, además de las limitaciones en el funcionamiento intelectual, y añadieron que su aparición se da antes de los 18 años. Esta perspectiva permite comprender la discapacidad desde un modelo socio-ecológico, la cual resalta aquellos factores tanto orgánicos como sociales que causan limitaciones funcionales y a su vez restringen la participación de la persona en un contexto social.

El hecho que los docentes participantes tengan esta concepción de la D.I implica a su vez el reconocimiento del Modelo Multidimensional (1992), en el cual se resalta el papel fundamental que tienen los apoyos individualizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con D.I. Encontrándose así que, algunos participantes asociaron las características cognitivas de la población a los niveles de apoyo requeridos por la misma, de esta forma varios docentes afirman que es necesario identificar y caracterizar a los estudiantes con D.I para saber el grado de apoyo que requieren. Abordando los apoyos en el ámbito educativo desde el MEN (2017) estos se convierten en recursos que se utilizan para que los estudiantes puedan adquirir habilidades tanto intelectuales, sociales y emocionales. Lo que significa que identificar los apoyos que requieren los estudiantes con D.I permitirá un accionar pedagógico y didáctico acorde a las capacidades y necesidades de esta población.

Se logró identificar que, además del reconocimiento de los estudiantes con D.I desde un modelo teórico que los acoge y define desde unos criterios específicos, también es importante referir las características cognitivas desde los ritmos y estilos de aprendizaje. De esta forma, una participante asoció la D.I a los ritmos y estilos de aprendizaje en donde se especifica que a esta población se le debe ejemplificar y repetir las veces que sea necesario, además, es importante ser concretos con los temas e instrucciones. Frente a esto, la entrevistada #1 expresó que:

Sí sé que digamos, hay una característica que es el ejemplificar muchísimo, utilizar mucho contenido gráfico, muy concretos los temas para elegirlos en las clases, tener claras las instrucciones y, estimular mucho a través del hacer para que todo el conocimiento se ha verificado y que pueda estimular en ellos todas las capacidades, como hay unos muy visuales, kinestésicos, auditivos, entonces con un solo tema ir ejemplificando y, al mismo tiempo que ellos puedan aplicarlo para que se genere el desarrollo del aprendizaje. (Fragmento 4:1, p. 2)

5.1.1.2 Barreras de aprendizaje de las personas con D.I

Dentro de esta subcategoría se encontró que las barrera de aprendizaje que los participantes más refirieron fue la familia, argumentando que desde este entorno se encuentra mucho proteccionismo y temor de los padres porque sus hijos se enfrenten al mundo, pero esto limita la participación de las personas con D.I, a su vez se evidenció que no solo las familias proteccionistas son una barrera, sino también aquellas que no tienen conocimientos sobre la crianza y apoyos para las personas con D.I, desconociendo que también son personas con capacidades y habilidades que pueden desarrollarse con una adecuada intervención, así se sostiene en la entrevista #5

(...) también creería yo que es un poquito las familias, cierto, ¿Por qué un poquito las familias? Porque las familias, eh, y no es de juzgar, ni modo de culparlas, tampoco tienen la formación necesaria, tampoco se instruyen, tampoco hay alguien pues, como que las apoye en este aspecto, eh, y también tienen esos mismos imaginarios que nos les permiten a ellos, eh... como desarrollarse plenamente en este aspecto. (Fragmento 5:3, p. 2)

Así mismo, se encontró que los imaginarios sociales son los que no les permiten a los jóvenes con DI que se desenvuelvan en un entorno que les facilite una vida independiente. Una participante refiere que este tipo de proteccionismo también desde la actitud de los profesionales que apoyan a esta población, específicamente los docentes, a lo que se les suma que a veces se enfrentan a procesos educativos con la población sin tener conocimiento sobre cómo hacerlo.

(...) entonces otra vez yo digo que no es una barrera digamos con la parte cognitiva de ellos sino con la preparación que yo pudiera haber tenido para a la hora de estructurar todo el módulo que se iba a entregar. (Entrevista 3, fragmento 3:3, p. 2)

Lo anterior, evidencia la necesidad que los docentes estén formados y capacitados para asumir la atención educativa a personas con D.I, para que cuenten con estrategias didácticas que les permitan responder a las capacidades, necesidades y características cognitivas de la población. El hecho que los docentes desconozcan estrategias y metodologías en educación superior implica en sí una barrera, pues no se está garantizando que los estudiantes reciban una educación de calidad. Por su parte, se encuentra además que no solo a los docentes les falta preparación, sino que las instituciones de educación superior tampoco cuentan con las

condiciones necesarias para la realización de un proyecto inclusivo, pues una de las participantes refiere que las IES manifiestan no consideran estar preparadas para brindar la atención necesaria a estudiantes con D.I y por lo tanto la oferta educativa a la que esta población puede acceder es muy cerrada.

Una barrera muy grande es como que no sea, pues o sea, tantas puertas cerradas en muchos ámbitos, o sea chicos que tienen interés de formarse en un tema, y de tocar la puerta en una institución de educación superior sea técnica, sea tecnológica, o sea profesional, o sea educación formal, no formal y encontrar pues como tantas barreras desde el principio, o decir como no, nosotros nunca hemos recibido personas con discapacidad intelectual y no sabemos cómo trabajar con ellas entonces no, no se puede, entonces obviamente esa es una barrera muy grande que es el hecho pues que se cierre como la puerta. (Entrevista 4, fragmento 4:5, p. 4)

Aunque se encontró que algunas de estas barreras son producto de las acciones de las instituciones de educación superior, también pueden ser atribuibles a otros factores, de hecho, un participante manifiesta que las barreras también se generan desde el egreso de la educación secundaria, pues los estudiantes con D.I finalizan sus estudios con bajas competencias académicas (comprensión lectora y lógica-matemática), la entrevistada #1 sostiene que:

La manera en cómo están egresando de las instituciones educativas, en este caso, los chicos requieren de mucha preparación antes del ingreso a la universidad y por eso la importancia de lo que nosotros estamos haciendo aquí. Entonces, resulta que salen del

colegio eh, con habilidades muy bajitas entorno a la lectura, la escritura, al pensamiento matemático, a las mismas habilidades sociales. (Fragmento 1:6, p.3)

5.1.2 Estrategias didácticas y educación superior

Dentro de esta categoría se refieren todos los resultados y análisis relacionados con los conocimientos que tienen los docentes sobre qué son las estrategias didácticas y cuáles son esas estrategias que utilizan con los estudiantes con D.I en el marco del programa UIncluye.

5.1.2.1 Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se comprende como aquella forma en la que la persona “selecciona y percibe la información, la codifica, la almacena y la transforma, cómo accede a ella y la recupera, cómo la utiliza en la solución de diferentes tareas y soluciones, y cómo controla toda esa actividad mental” (López, et al, 2009, p. 127). Entendido así, el procesamiento de la información es una de las habilidades cognitivas más complejas ya que involucra procesos de percepción, atención y memoria. Sin embargo, las personas con D.I presentan dificultades en estos dos últimos dispositivos. Las limitaciones respecto a la atención radican en la dificultad de atender diferentes estímulos y en el procesamiento atencional controlado, significando así que los procesos de enseñanza deben estar mediados por estrategias que posibiliten la dosificación de tareas y mayor tiempo para realizarlas. En cuanto a la memoria, las dificultades más significativas se dan en la memoria de trabajo, la memoria semántica, la memoria episódica, esto se expresa en los problemas para organizar la información, recordar datos durante cortos períodos, recuperar y asociar información a otros episodios de la vida, entre otros. (Ángel, Leño & Méndez, 2019)

En consonancia con lo anterior, se encontró que de las estrategias más recurrentes referidas por los participantes y observadas en las clases es la agenda del día, esta consiste en explicar cada una de las actividades que se van a desarrollar, posibilitando que los estudiantes con D.I puedan conocer y anticipar cada una de las acciones que se darán en la clase. Además, el uso de esta estrategia implica que las dificultades atencionales referentes a la acumulación de la información y la detección de estímulos apropiados se aminoren, promoviendo que se centralice la atención en una actividad específica. Una de las participantes explica que al momento de iniciar: “(...) se explica la agenda de hoy, retomamos el tema pasado para conectarlo con el tema de hoy” (Entrevista 3, fragmento 3:4, p. 3)

La docente señaló que también se retoma el tema de la clase anterior para establecer nexos con la temática nueva, esto también fue posible evidenciarlo en la observación no participante, donde la mayoría de los profesores a través de preguntas posibilitaban que los estudiantes relacionaran los conceptos previos para el nuevo proceso de aprendizaje. Este tipo de estrategias son fundamentales ya que Ángel, Leño & Méndez (2019) refieren que las personas con D.I “tienen dificultades para organizar información novedosa, establecer relaciones entre los conocimientos previos y la nueva información” (p. 96), por tanto, si se espera que los estudiantes logren un aprendizaje significativo desde lo propuesto por Ausubel (1963) es necesario que se brinde mayor apoyo para la creación de nexos entre los saberes previos y los nuevos y esto se logra a través de este tipo de estrategias. Además, cuando los estudiantes no recuerdan muy bien lo trabajado anteriormente los docentes hacen síntesis de la clase anterior como una estrategia para que los estudiantes evoquen los conocimientos.

Otra de las estrategias señaladas es el uso de recursos visuales, imágenes, ilustraciones, pictogramas, mapas conceptuales, audiovisuales para la explicación de conceptos, de esta forma la entrevistada #5 narra cómo desarrolla esta acción:

(...) después como al momento pues como del durante que ya es como la parte análisis o en la que se les da como el conocimiento nuevo, eh, hacemos varias cosas, entonces podemos, eh, presentarles, eh, un video, hacer la explicación magistral, es decir, la profe pues lo explica y también eh... vemos una presentación en PowerPoint, o vemos una página web, también podemos realizar rótulos, mapas conceptuales (Fragmento 5:22, p. 9)

Usualmente, las personas con D.I tienen dificultades en la memoria semántica, específicamente en los significados del lenguaje y las relaciones que se tejen entre conceptos, por tanto, los recursos visuales posibilitan una mayor comprensión y apropiación conceptual, clarificando el sentido de las palabras, lo que a su vez favorece que esta información quede almacenada en la memoria a largo plazo.

Además, otros docentes expresan que no solo se entrega un material por sí solo, sino que durante la presentación de un vídeo se realizan preguntas intercaladas para identificar la comprensión que están teniendo los alumnos y generar reflexiones en torno al tema, es así como la participante #3 lo explica: “también me he apoyado mucho en videos, entonces no es que vean el video completo, sino que lo paro en ciertos momentos de la clase para que ellos lo repliquen o generen una reflexión, y luego lo continúo”. (Fragmento 3:12, p. 5). Si bien esta estrategia referida en primer momento está pensada por la docente para mejorar los procesos de

comprensión e interpretación conceptual, también se evidencia que se promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas y del lenguaje en la medida que se espera una reflexión y argumentación por parte del estudiante.

También se encontró que otra estrategia para el procesamiento de la información es presentar el tema de diferentes formas e intensidades, relacionando la vida cotidiana con lo que se está enseñando, verificando siempre la comprensión de los estudiantes, con esta acción la docente señala que:

(...) tratamos de que, eh, se pueda repetir, por decirlo de alguna manera, la información de diferentes formas, entonces, les presentamos por ejemplo un texto escrito, entonces, ellos lo leen de manera individual, luego lo leen de manera colectiva, después vemos un video relacionado con... entonces, estamos hablando siempre el mismo tema, pero lo vemos desde diferentes herramientas o diferentes estrategias que les favorecen más a ellos a la comprensión. (Entrevista 5, fragmento 5:5, p. 3-4)

La descripción que la docente realiza de esta estrategia aplicada, además de favorecer el procesamiento de la información, también responde a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, esto significa que una estrategia no solo está orientada a un solo objetivo, si bien hay un propósito directo, que en este caso es la comprensión y apropiación del tema, este procedimiento didáctico tiene un efecto indirecto en las diferentes formas y tiempos en las que aprenden los estudiantes con D.I, ya que utiliza diversas actividades para abordar y explicar una temática.

Por su parte, en las observaciones realizadas se encontró que los docentes para verificar que los estudiantes hayan comprendido una instrucción o actividad indagan y piden a cada alumno que explique con sus propias palabras lo que debe realizar, permitiendo que entre ellos se complementen y se aclaren las dudas que tenga. Frente a este tema, en una de las entrevistas, la participante #1 expresa que:

Es muy importante para el procesamiento de la información repetir la instrucción las veces que sea necesario, incluyendo la explicación, si el chico requiere que yo se la explique o que le dé la instrucción varias veces hay que hacerlo para que se pueda procesar muy bien la información y haya una comprensión de lo que tienen que hacer, eh, es muy importante también, que luego de realizar la planeación, ejecutarla y estar en la clase, eh, la realización de un producto. (Fragmento 1:17, p. 6-7)

Esta estrategia va en consonancia con lo que plantean Ángel, Leño & Méndez (2019), quienes expresan que “las personas con discapacidad intelectual necesitan más tiempo para procesar la información de manera adecuada y así hacer una discriminación correcta” (p. 94). Es por esto que, al momento de brindar instrucciones y abordar nuevos temas se debe usar un lenguaje preciso, claro y concreto, posibilitando además que la ejecución de las acciones se de paso a paso para no generar confusión en los estudiantes.

Finalmente, otra participante manifestó que una de las estrategias que utiliza es dividir a los estudiantes por niveles de apoyo, y de acuerdo con esas características y necesidades se presentan los temas, variando la intensidad y el nivel de complejidad. La participante #1 frente a esto explica que:

dividimos los chicos en los niveles de apoyo, eh, necesarios, entonces si ustedes han podido observar, tenemos un nivel, unos chicos que requieren un nivel de apoyo, eh, menor y otros que requieren un nivel de apoyo mayor con respecto a los niveles de lectura, escritura, oralidad, pensamiento matemático y así mismo las habilidades sociales. (Fragmento 1:11, p. 5)

El hecho de identificar que el grupo necesita ser dividido en niveles de apoyo también implica que dentro de cada uno de estos subgrupos se efectúen diferentes estrategias que respondan a esas características, por consiguiente, los recursos didácticos como materiales de lectura, vídeos, entre otros, también deben adaptarse teniendo en cuenta las habilidades y necesidades de los estudiantes. Frente a esto, una de las participantes expone que el mundo universitario es altamente complejo, pues se abordan componentes conceptuales abstractos, y con personas con D.I toda esa teoría se debe abarcar con una palabra, en donde se defina y se explique el concepto de manera muy ejemplificada y experiencial, y plantea que esto debe llevarse “como a formatos más simples, claramente ahí está el tema de la accesibilidad cognitiva, el uso de imágenes, el uso de pictogramas, el uso de la lectura fácil o lenguaje sencillo” (Entrevista #4, fragmento 4:15, p. 11-12)

5.1.2.2 Habilidades sociales y comunicativas

La subcategoría más reiterativa fue la que hacía referencia a las estrategias utilizadas por los docentes para fortalecer las habilidades sociales y comunicativas, destacando como principal hallazgo la salida de campo, la cual consiste en la inmersión de los jóvenes en diferentes contextos, ya sea laboral, social o académico. Los entrevistados coinciden que los estudiantes

con D.I puedan apropiarse de aquellas habilidades mediante las salidas de campo, además de conocer aquellas dinámicas en las que se desarrollan ciertas situaciones como el trabajo en una empresa, pues es importante que ellos conozcan todo lo relacionado a un empleo, tal y como se expresa en la entrevista #1

(...) tratar pues de todas maneras de que ellos tengan como esa experiencia de conocer lo más posible el mundo laboral, entonces hacer unos recorridos virtuales en espacios empresariales, o tener unos invitados que de manera personal les cuenten, por ejemplo, cuál es su cargo, cuál es su rol, cuáles son sus responsabilidades y así que ellos puedan ir interiorizando cada vez más que implica eso de tener un empleo. (Fragmento 4:16, p. 13)

Si bien los docentes explícitamente no relacionan sus acciones didácticas con la perspectiva socio-ecológica de la discapacidad, este tipo de estrategias sí evidencia que los participantes tienen en cuenta el modelo multidimensional del funcionamiento humano, favoreciendo con esta estrategia de enseñanza las dimensiones de participación y contexto en las que se busca una interrelación entre aquellas actividades reales de la vida cotidiana, los roles sociales que se asumen con todos los factores contextuales que influyen en la participación.

Vinculado a lo anterior, este tipo de salidas de campo también se refieren como una forma para que los estudiantes puedan buscar y analizar los comportamientos adecuados de acuerdo al contexto en el que se encuentren, promoviendo así la disminución de conductas disruptivas. De esta forma lo describe la participante #5:

Otra también son las investigaciones, los ponemos mucho a que investiguen sobre todo cuando vemos como un comportamiento, que un comportamiento no está muy adecuado, entonces los ponemos a que investiguen como es ese comportamiento adecuado, que beneficios trae, porque lo debo hacer, eh, y claramente estas investigaciones pues van acompañadas de una socialización para que me nutra al resto del grupo, cuando es de manera pues como individual. (Fragmento 5:11, p. 6)

La utilización de esta estrategia de enseñanza está directamente vinculada con el reconocimiento de aquellas dificultades presentes en las personas con D.I, ya que este tipo de comportamientos disruptivos que refiere la participante se relacionan con las limitaciones en la conducta adaptativa, específicamente en las habilidades sociales, de esta manera, poner al estudiante en el contexto para que observe cuáles son aquellos comportamientos socialmente adecuados y que se espera que se tenga posibilidad que sea él mismo quien identifique y analice qué debe modificar en su conducta, favoreciendo de esta manera el papel activo del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje.

Así mismo, se evidenció que es recurrente el uso de las situaciones de práctica real, mediada por el docente, donde los estudiantes deben interactuar con otras personas relacionadas con su área de conocimiento, cuya finalidad es poner de manifiesto tanto el dominio conceptual, como aquellas habilidades sociales y comunicativas necesarias dentro del campo de saber estudiado. La participante # 3 expresó que:

Una de las estrategias más poderosas creo que fue el ejercicio de ventas, porque ahí ellos encontraban otros padres que se salían de su círculo social (...) Entonces ahí la

habilidad social salió totalmente manifestada porque eran ellos en un entorno en que no conocían, desenvolviéndose con las herramientas que han adquirido hasta el momento (Fragmento 3:14, p. 5-6)

Por su parte, otra estrategia que fue referida por los participantes y también observada en las clases son los proyectos colaborativos, a través de estos se fomenta el trabajo en grupo y las relaciones sociales entre los estudiantes. Para Medina (2001) citado por Navaridas (2004) “el sistema metodológico del docente universitario sería incompleto si no se trabaja la socialización y la capacidad de relacionarse y aprender a desarrollar una actitud de colaboración entre los estudiantes” (p. 56). De esta forma a través del trabajo colaborativo los alumnos interaccionan para alcanzar aprendizajes, pero también para lograr un fortalecimiento en la conducta adaptativa.

Además, el poder de los proyectos colaborativos radica también en que transversalizan varias áreas y tiene una durabilidad en el tiempo, aproximadamente un semestre académico, posibilitando que los alumnos puedan apropiarse del conocimiento de forma significativa. Respecto a esto la participante #5 manifestó que:

también trabajamos, eh, a partir de, eh, proyectos colaborativos, el trabajo de un grupo también facilita mucho, eh, estos procesos, el trabajo colaborativo que ellos con sus pares académicos traten de darle solución a un problema, bueno, independientemente de la actividad que se ponga. (Fragmento 5:7, p. 5).

Los docentes señalan de manera aislada algunas acciones, las cuales no son recurrentes en todos los entrevistados, pero vale la pena destacarlas como estrategias didácticas: las

narrativas en donde se busca que cada estudiante participe a través de su historia de vida en cuanto a las experiencias en torno a la temática abordada; otra estrategia es la dramatización en donde a partir de un concepto los estudiantes reflexionan y dramatizan de acuerdo con la comprensión del tema; también refieren la estrategia de discusión guiada en donde proponen casos o situaciones de la vida real para reflexionar y generar un debate en torno a diferentes problemáticas, frente a esta estrategia autores como Navaridas (2004) refieren que se presentan con la intención de un intercambio de ideas entre los alumnos, posibilitando la construcción de un conocimiento colectivo y señala además que “el profesor no debe entrar nunca en el debate, su función es la de distribuir convenientemente el uso de la palabra y centrar el debate si se sale del tema” (p. 58). Precisamente, a partir del rol de moderador que debe asumir el docente este se aleja de la discusión adoptando una posición de observador, mientras los estudiantes son quienes deben aportar y argumentar sus puntos de vista, favoreciendo la dimensión de habilidades intelectuales.

Además, es importante señalar que las observaciones no participantes se realizaron de forma virtual por razones descritas anteriormente, por este motivo, algunas estrategias utilizadas por los docentes se inscriben desde esta modalidad. Entre las acciones que pudieron evidenciarse para favorecer la participación y la espera de turnos se encontró que, en su mayoría, los profesores piden a los alumnos mantener encendidas las cámaras y apagar los micrófonos, sin embargo, estas estrategias no fueron referidas por los docentes en las entrevistas, ya que como se mencionó anteriormente las observaciones se hicieron en el marco de la virtualidad, pero en las entrevistas se indagó por esas estrategias de enseñanza aplicadas desde la presencialidad. Pese a

esto, se encontró que la mayoría de los docentes aplican en sus clases lo que refirieron en la entrevista.

5.1.2.3 Ritmos y estilos de aprendizaje

Se encontró que las estrategias para estimular los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje son el segundo tipo de estrategias que más utilizan los docentes en las clases. Para ello realizan diferentes acciones, y destacan que es muy importante reconocer los diferentes niveles de apoyo que requieren los estudiantes con D.I, pues a partir de ahí se pueden brindar diferentes estrategias para el proceso de enseñanza, en donde se tiene en cuenta como principal factor el tiempo en el que se divide los módulos de enseñanza y la flexibilidad en los tiempos para realizar una actividad. Por esto una de las estrategias más referidas es la división del grupo teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje, las habilidades y necesidades de apoyo de los estudiantes y, además, teniendo presente los objetivos de la clase, es decir, no siempre van a estar distribuidos de la misma forma, sino que varía de acuerdo a lo que se espera lograr en cada encuentro.

Navaridas (2004) sostiene que los docentes deben “adaptar los procedimientos didácticos en aquellas áreas y en aquellas ocasiones que le sea posible, y ayudar a los estudiantes a desarrollar y enriquecer sus modos singulares de aprender” (p. 59). De esta forma, son necesarias este tipo de estrategias porque favorecen los procesos de aprendizaje de las personas con D.I en el marco de la educación superior inclusiva, pues desde este enfoque se pretende disminuir las barreras contextuales y favorecer las necesidades de aprendizaje de las personas que, de acuerdo con su condición, presentan vulnerabilidad dentro del contexto educativo.

Frente a la aplicación de la estrategia mencionada, la participante #3 la describe de la siguiente forma:

en una clase puedo dividirlos por niveles de apoyo o puedo mezclarlos para formar equipos diversos donde cada uno juega un rol diferente y, para que emerjan los liderazgos. Entonces, con un mismo tema yo en la actividad que les pongo puedo dividir: los que requieren más apoyo con los que requieren menos apoyo, y los de nivel intermedio, y con los profes de educación especial los dividimos para reforzar el concepto, todo depende del objetivo, si el objetivo es lograr una comprensión del concepto se dividen por los niveles de apoyo, si el objetivo es crear y estimular la creatividad y el desarrollo de las habilidades sociales entonces los mezclo y, les pongo roles, entonces digamos que son esas mezclas, juego de roles, dividirlos por niveles de apoyo o diversificar en esos niveles de apoyo, de acuerdo al objetivo que se tenga en la clase. (Fragmento 3:19, p. 8)

De acuerdo con esta separación por grupos se orientan los contenidos con un nivel de complejidad diferente respondiendo a los ritmos de aprendizaje que se manifiesten en el aula; a las apropiaciones en las habilidades de la conducta adaptativa tanto conceptual como social y a la intensidad de apoyo que el estudiante requiera ya sean limitados, intermitentes, generalizados o extensos.

Así mismo, señalan que es fundamental identificar los gustos y estilos de aprendizaje para promover actividades que respondan a esto, posibilitando que una misma actividad tenga diferentes formas para realizarla teniendo en cuenta tanto los estilos de aprendizaje visual,

auditivo y kinestésico. Además, para una de las docentes participantes estos estilos de aprendizaje deben ser tomados como referentes para presentar la información y brindar los apoyos necesarios, posibilitando de esta forma que haya diferentes canales para acceder a la información.

Hay unos que son muy visuales, eh, otros son más auditivos, eh, es cierto. Pues, igual la instrucción siempre, siempre uno en la clase pues magistral por decirlo de alguna manera habla mucho, pero al momento de preguntarles e identificar que no hay comprensión pues desde la parte auditiva toca hacer uso de otras herramientas como el tablero, como explicarles, como desde la parte demostrativa, eh, y volver pues nuevamente como a retomar la pregunta si, si hubo pues la comprensión que se requería. (Entrevista 2, fragmento 2:20, p. 6)

Teniendo en cuenta las características cognitivas Ángel, Leño & Méndez (2019) afirman que “las personas con discapacidad intelectual parecen responder a las tareas con información concreta y relevante, por lo tanto, es necesario brindarles diferentes formas de representación de dicha información para que puedan responder satisfactoriamente a una tarea” (p. 94). Por consiguiente, la estrategia anteriormente descrita posibilita que los estudiantes con D.I puedan acceder a la información teniendo en cuenta esa multiplicidad de formas de aprender.

También se encontró que una de las estrategias para favorecer a los estilos de aprendizaje es el juego de bases, en donde a partir del diseño de diversas actividades se involucra el uso de los diferentes canales para al conocimiento, y si bien cada estudiante puede estar donde mejor se

desempeñe la intención es que todos puedan rotar. Este tipo de estrategias también pueden planearse teniendo en cuenta los gustos e intereses de los alumnos.

Respecto a lo evidenciado en las clases se halló que algunos docentes utilizan las asesorías como una estrategia fuera del aula para que los estudiantes puedan afianzar conocimientos y asesorar sobre los productos y actividades académicas, además esta estrategia también la describieron dos docentes en la entrevista. La asesoría se direcciona tanto en la medida que es el alumno quien reconoce que requiere este espacio, pero también es el docente quien identifica cuando el estudiante la necesita.

Desde la literatura especializada se encuentra que la asesoría permite que el docente de forma individualizada oriente al estudiante sobre aquellas actividades y temáticas en las que tiene dudas, pero también en el asesoramiento de las estrategias que el mismo estudiante emplea en su proceso de aprendizaje, Navaridas (2004) aborda esta estrategia y afirma que:

Esta dinámica de acompañamiento que se establece generalmente fuera del aula convencional, el profesor-tutor se convierte en un asesor científico del alumno, personalizando la relación, atendiéndole en su posible itinerario curricular, de forma que le orienta y aconseja no solo en aspectos puntuales de los estudios (aclaración y resolución de dudas sobre la materia de aprendizaje, información sobre conocimientos previos necesarios (...) sino, también, en la planificación de su actividad académica (opciones más correctas para su estudio y planificación, adaptación de sistemas de trabajo a lo largo de su trayectoria universitaria, estrategias generales de aprendizaje) (p. 60)

La participante #3 manifestó que respecto a la asesoría hay estudiantes le dicen: “-profe no entendí esto, profe tal cosa, profe deme una asesoría-, entonces yo tengo que llamarlo y decirle: venga que usted necesita una asesoría” (Fragmento 3:17, p. 7). Al ella ser quien le dice al estudiante “venga que usted necesita una asesoría” evidencia lo que expresa el autor, ya que el docente no solo cumple la función de explicar un tema, sino que es ese mediador para la planificación del aprendizaje del estudiante, esto se asocia con una de las limitaciones de la población con D.I, pues generalmente existen dificultades en la planificación, una habilidad cognitiva necesaria para anticipar y dividir paso a paso la serie de acciones necesarias para lograr una tarea, en este caso, el aprendizaje. En palabras de Ángel, Leño & Méndez (2019) los estudiantes con D.I tienen dificultades al momento de “planear lo que piensan desarrollar, generar estrategias para recordar ítems categorizables, organizar y distribuir bien su tiempo, ser conscientes del efecto que les produce la interferencia de otros estímulos sobre su aprendizaje y trazar metas a las que quieren llegar” (p. 101).

Teniendo en cuenta lo anterior, la estrategia de asesoría con los estudiantes con D.I no solo debe basarse en ofrecer claridad sobre conceptos y ejes temáticos, sino directamente en la planificación de su actividad académica, que les posibilite tener herramientas para afrontar su proceso de aprendizaje. De esta forma, el planteamiento de una asesoría como estrategia didáctica debe estar orientada al cumplimiento de estos dos propósitos.

Por otra parte, desde la virtualidad se pudo evidenciar también que en su totalidad los docentes son flexibles con el tiempo de espera para tomar apuntes y para realizar algún ejercicio propuesto en la clase. A su vez, se encontró que los docentes brindan las instrucciones de forma verbal y además se apoyan del recurso visual proyectando la agenda del día, socializada al

comienzo de la clase, además, implementan diferentes herramientas tecnológicas como tableros digitales y vídeos.

5.1.2.4 Aprendizaje autónomo

Dentro de esta subcategoría se indagó sobre las estrategias que utilizan los docentes para favorecer el aprendizaje autónomo, a través del cual el estudiante es quien regula su aprendizaje y es consciente de sus procesos tanto cognitivos como socioafectivos (Crispín, et al, 2011). Esta habilidad se asocia con la metacognición, pues es un proceso que posibilita que el alumno anticipe, regule, planifique y monitoree sus acciones con el objetivo de verificar si se cumplen las metas de aprendizaje, identificando a su vez los errores que debe corregir. Ángel, Leño & Méndez (2019) sostienen que “en las personas con discapacidad intelectual estas habilidades son limitadas, afectan el uso y despliegue de otros procesos intelectuales como el razonamiento, los mecanismos atencionales o la memoria de trabajo” (p. 100). De esta forma, el docente universitario debe tener en cuenta este tipo de características para así brindar estrategias que permitan que el estudiante sea un agente activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando espacios para que sean los mismos aprendices quienes indaguen la información, la analicen y generen ideas y soluciones frente a diferentes problemáticas.

Teniendo en cuenta lo anterior, los docentes refirieron el cambio de roles como una de las estrategias didácticas que fortalecen el aprendizaje autónomo, con esta estrategia se permite que el estudiante sea el protagonista en la construcción del conocimiento, incluso, asumiendo el rol de profes y dirigiendo la clase. Una de las participantes describió esta estrategia así

La clase no se trata solamente de que es el profesor y el estudiante, y el profesor es el que hace todo, si no que tratamos mucho como de rotar, eh por decirlo de alguna manera, ¿cómo así que rotar? Entonces, que sean ellos los que por ejemplo en algún momento den la clase a través por ejemplo de no sé, una exposición, o los ponemos a que sean ellos quienes creen las preguntas de determinado tema, o que sean ellos los que realicen el conversatorio. Entonces el papel y yo creo que es como la estrategia más importante es, es tener en cuenta de que ellos son los, los artistas, por decirlo así, los protagonistas de la clase y que el papel de ellos tiene que ser completamente activo (Entrevista 5, fragmento 5:17, p. 8)

Partiendo de las características de los estudiantes con D.I anteriormente descritas, se convierte entonces en un reto favorecer los procesos de aprendizaje autónomo, pues para ello es necesario que el docente accione estrategias que aproximen al alumno a descubrir y a construir el conocimiento de forma comprensiva y significativa (Crispín, et al, 2011). Siguiendo esta misma línea, se encontró que los docentes también referían que una de las estrategias empleadas es poner a los estudiantes a explicar los conceptos centrales de un texto o vídeo con el objetivo que ellos asumieran su propio proceso de aprendizaje, la entrevistada #5 agrega que

También los ponemos a que por ejemplo describan un concepto a través de un video, entonces, pues, les presentamos el video, eh, que me está explicando determinado concepto, entonces ellos lo deben pues como, como explicar a partir de ese video. (Fragmento 5:12, p. 7)

De esta forma, con esta estrategia encontrada se evidencia que es el docente quien guía al alumno en el análisis y reflexión del material de aprendizaje posibilitando que sea el estudiante quien comprenda y explique los conceptos presentados a través de diferentes recursos y materiales audiovisuales.

Por otra parte, algunos docentes expresan que dejarles responsabilidades a los estudiantes con D.I es estar expuestos a que las familias se las hagan completas, por tal razón, usan como estrategia la indagación de la ejecución de la actividad, con esto se pretende que el estudiante argumente cómo realizó el trabajo, y quién lo apoyó en el desarrollo de este, identificando a su vez la intensidad de apoyo recibido. Además, otra docente refiere que para estimular el aprendizaje autónomo ella les pide a los alumnos que hagan una indagación previa sobre la temática y luego en clase se realiza la construcción del material solicitado.

Desde lo observado, se pudo hallar que en la virtualidad el tipo de estrategias que utilizan los profesores es enviarles al finalizar la clase la información trabajada en esta para que los estudiantes puedan volver a este material, terminar sus apuntes y estudiar de forma autónoma, incluso, otros docentes compartían la información de antes de la clase posibilitando que los estudiantes pudieran acercarse a la temática de manera previa.

5.1.2.5 Creatividad

Las personas con D.I tiene algunas limitaciones en cuanto a las funciones ejecutivas, lo que comprende la autorregulación, la planificación, la anticipación de actividades, flexibilidad mental y resolución creativa de problemas (MEN, 2017), teniendo en cuenta esta última dificultad es importante que dentro del aula los docentes cuenten con estrategias que permitan el

desarrollo de la creatividad, el pensamiento divergente y la estimulación cognitiva. Por esta razón, se indagó sobre aquellas estrategias para estimular la creatividad en los estudiantes con D.I y se encontró que los participantes refieren la simulación de situaciones cotidianas en donde se reproduce un acontecimiento real que no es accesible para el estudiante de forma inmediata buscando que el alumno vincule la teoría a la práctica de forma creativa. La entrevistada #4 explica que ha utilizado esta estrategia de la siguiente forma:

(...) los chicos se prepararán para vivir una entrevista de trabajo. Entonces, para llegar a tener esa experiencia, porque pues fue como que ellos vivieron así fuera como un ejercicio piloto, pues o una simulación de una entrevista de trabajo, fue necesario pues cómo pasar por todo ese proceso. (Fragmento 4:9, p. 7)

Este tipo de estrategia pudo observarse en una de las clases, y a partir de la simulación de la venta de un producto se preparó a los estudiantes frente a un escenario que más adelante iban a afrontar. De esta forma, poner a los estudiantes a pesar en eventos hipotéticos, pero cercanos a la realidad, permite que ellos de forma creativa busquen diversas formas de dar solución a las problemáticas. Según la literatura especializada, la simulación “es un procedimiento didáctico que implica, motiva y fortalece aprendizajes significativos en el aula universitaria” (Navaridas, 2004, p. 63). Desde el contexto universitario este tipo de estrategias son aisladas pues la atención se focaliza más en lo teórico, sin embargo, la práctica -simulada- resulta fundamental en la medida que estos conocimientos adquiridos pueden ser susceptibles a experimentación, aunque sea desde un espacio creado.

A su vez otros docentes refieren el estudio de caso, el cual se da a partir de una situación hipotética el estudiante busca una solución utilizando sus conocimientos de forma crítica. Frente a esto la participante #5 explica que:

nosotros con relación a esto hacemos muchos estudios de caso, en el que se les plantea a los chicos una situación y ellos a partir de sus saberes, eh, le dan, le tratan de dar una, una solución. Entonces, esa es una de las estrategias, eh, los estudios de caso que, aunque no es como tan real, sino que si se hace pues como de manera ficticia ayuda mucho a... cierto, antes de ponerlos pues como, como en un escenario más práctico es importante conocer como las habilidades que ellos crean necesarias para resolver ese problema, entonces, la primera sería los estudios de caso. (Fragmento 5:9, p. 5)

A través de los estudios de caso se busca fortalecer el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, pues “a través de este método no se pretende encontrar una solución única ya que cada estudiante puede encontrar respuestas diferentes basándose en sus conocimientos previos y motivaciones” (Navaridas, 2004, p. 63). Por lo tanto, con esta estrategia no se espera una respuesta por parte del estudiante, sino más bien la exploración entre los saberes y experiencias que tiene; a su vez, esta estrategia busca disminuir en los alumnos con D.I esas dificultades en las funciones ejecutivas anteriormente descritas.

Otra de las estrategias referidas por los participantes es presentar al estudiante un recurso, por ejemplo, visual, y a partir de este crear un nuevo producto con el fin que el estudiante pueda generar nuevas ideas a partir de algo existente, esto también se articula con otra estrategia encontrada y es posibilitar a los estudiantes elegir como elaborar sus trabajos, si bien se dan unos

parámetros, también se permite que sean quienes deciden de qué forma hacerlo. Respecto a esto la participante #5 describe:

Lo primero es que en las entregas de los trabajos en algunas ocasiones se les deja a los chicos pues como completar, libertad de que elijan como eh, la quieren realizar, claro esta se les da pues como unas recomendaciones de que pueden hacer, pero se deja pues que sean ellos mismos quienes decidan, eh, por ejemplo que tipo de texto quiero hacer, en que aplicación lo quiero hacer, como lo quiero hacer, que quiero meter en él, que imagen quiero elegir, cierto, entonces así fomentamos pues la creatividad y también un poquito de la autonomía (Fragmento 5:15, p. 8)

Con lo anterior, se evidencia que la docente relaciona la creatividad de los estudiantes con la capacidad de decidir; y si bien la creatividad se concibe desde la capacidad para generar nuevas ideas, con los estudiantes con D.I también se debe partir desde la toma de decisiones, la posibilidad de darles a elegir cómo realizar un trabajo, lo que se articula a su vez con la autonomía, tema problemático con esta población, tal y como lo afirman Ángel, Leño & Méndez (2019) “en las personas con discapacidad intelectual la dificultad en la toma de decisiones está relacionada entre otras cosas, con las escasas oportunidades que su círculo más cercano le permite ser autónomo en sus decisiones” (p. 100). Por tanto, con la estrategia referida por la docente se fortalece tanto la creatividad como la autonomía.

Además, se encontró que la entrevistada #3 ha pensado en la estrategia del plan padrino, la cual no ha aplicado, aunque le gustaría hacerlo, y explica que la intención es que un estudiante

sin discapacidad apadrine a un estudiante con D.I, ambos deben estudiar lo mismo y así desarrollar diferentes actividades de co-creación.

Desde la observación de las diferentes clases se percibió que los docentes proponen diferentes preguntas y situaciones problema para que sean los estudiantes quienes den solución a esta, aplicando tanto los conocimientos teóricos como los saberes previos.

5.1.2.6 Momentos de la clase

De acuerdo con la clasificación de las estrategias de enseñanza anteriormente expuestas es posible identificar que, si bien cada una apunta a fortalecer diferentes aspectos, también es importante resaltar que estas tienen una intencionalidad relacionada con los momentos de la clase, es decir, si se realizan al inicio, desarrollo o cierre. Las estrategias para el inicio de clase que más destacaron los participantes y que se pudieron presenciar en la observación no participante son: la activación de conocimientos previos, con esta se pretende que los estudiantes manifiesten qué saben sobre esa temática; otra es la estrategia de la agenda del día, esta consiste en explicar anticipadamente cada una de las actividades y temáticas que se van a abordar en ese espacio, esto se puede observar en la entrevista #1:

Una estrategia es la agenda como les decía al inicio, otra estrategia es el conversatorio de saberes previos, por ejemplo, yo necesito reconocer ellos como están, que saben, que experiencias han tenido con referente a un tema. (Fragmento 1:36, p. 11)

Frente a las estrategias preinstruccionales, Díaz & Hernández (1998) refieren que “son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos

previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados” (p. 74). De tal forma que, este tipo de estrategias permiten disponer al estudiante para el proceso de aprendizaje, anticipándolo y focalizándolo en los nuevos conocimientos y así establecer relación con lo que ya ha aprendido.

Siguiendo esta misma línea, también se encontró que una estrategia preinstruccional es establecer nexos entre la clase anterior con la nueva, vinculando esos conocimientos previamente adquiridos. Si bien este tipo de estrategias ya se describieron y analizaron en el apartado de procesamiento de la información, es importante reconocer que una estrategia no está diseñada para un único fin, por tal motivo, estas deben ser pensadas para ser presentadas en un espacio específico, ya que en cada momento de la clase se espera que el estudiante logre diferentes aprendizajes.

Con relación a las estrategias aplicadas para el desarrollo de la clase se encontró el uso de recursos visuales como mapas conceptuales, la clase magistral, análisis de caso, conversatorios guiados, elaboración de productos, llevando la teoría a la práctica. Estas estrategias coinstruccionales están diseñadas para apoyar y orientar los contenidos durante la clase, posibilitando que los estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos, estableciendo relaciones, diferencias y nuevas construcciones. En palabras de Díaz & Hernández (1998) estas estrategias “cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación” (p. 72).

Por su parte, para finalizar la clase los docentes refieren el uso de resúmenes o síntesis en donde se precisa de una manera muy puntual los conceptos más importantes, también se hacen preguntas sobre todo lo abordado para verificar si a los alumnos les quedó claro todo. La participante #4 añade el paso a paso de las estrategias que implementa para el desarrollo de toda su clase:

en el inicio era un poco hacer un recordis de lo que hubiésemos visto la clase pasada, entonces refrescar la memoria, pues y que las cosas no se vayan olvidando, entonces era ese inicio como de recordis. Ya en el desarrollo, por ejemplo, si era el caso de comenzar un tema nuevo entonces por lo general el desarrollo incluye: en una fase inicial el abordar el componente teórico o el concepto que fuésemos abordar, el desarrollo también incluye ya como trascender de lo teórico o de lo conceptual un poco lo práctico, y para finalizar pues casi siempre era el cierre, en algunos casos cuando era muy importante pues como, bueno, llegamos a esa conclusión o esto de este concepto es si es súper clave pues que les quede muy, muy, muy clarito, muy concreto que fuera como listo, vamos a tomar nota, de esto de todo esto que vimos vamos a tomar nota de esta frasecita, algo muy concreto, algo muy puntual. (Fragmento 4:14, p. 11)

Por tanto, se destaca que es indispensable que el docente idee y diseñe de forma reflexiva diferentes estrategias para el desarrollo de los diferentes momentos de la clase, ya que cada uno es igual de importante, puesto que se está esperando que el estudiante logre un objetivo de aprendizaje específico.

5.2 Estrategias de aprendizaje

Uno de los objetivos específicos de esta investigación, pretendía describir a través de las experiencias de los jóvenes del Programa UIncluye algunas estrategias que a su juicio les han servido en su proceso de aprendizaje. Para lograr dicho propósito se realizó el análisis de los datos derivados de la aplicación del grupo focal, el cual se desarrolló a través de un cuestionario abierto que fue aplicado a 5 jóvenes con D.I. pertenecientes al programa UIncluye.

Dentro de este tema se definieron tres categorías: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo, de las cuales emergen unas subcategorías que se abordan a profundidad a continuación.

5.2.1 Estrategias cognitivas.

En esta categoría se describen todas las acciones que utilizan los estudiantes para el procesamiento de la información (adquisición, elaboración, organización y recuperación).

5.2.1.1 Adquisición de la información.

Dentro de los principales hallazgos de esta categoría se identifica la adquisición de la información, frente a esto se logra evidenciar que la mayoría de los participantes en el momento de comprender un texto realizan una lectura inicial y una relectura que les permita interpretar mejor la información allí contenida. Además, dos de los participantes mencionaron que recurren al método memorístico realizando la repetición en voz alta del texto hasta retenerlo. También se encontró que dos de los participantes acuden a fragmentar el texto por medio del subrayado o de la extracción y transcripción de las ideas principales. Como lo indica el participante #3: “Profe

vea, yo por ejemplo, lo subrayo lo que tengo que aprenderme para no perderme, cierto. Y ya leo, lo releo, lo releo, hasta que me lo aprenda y ya”. (Fragmento 6:10, p.4).

5.2.1.2 Codificación y almacenamiento.

Respecto a la subcategoría de codificación y almacenamiento de la información, se encontró que al momento de prepararse para presentar un examen dos participantes acuden a la lectura del texto hasta comprenderlo y uno de estos elabora notas que le facilitan el repaso del tema. Otro participante menciona que la estrategia que utiliza es realizar un resumen de lo que debe aprender y es de este resumen de donde estudia. Además, se les preguntó a los participantes si relacionaban conocimientos o conceptos vistos en las clases de énfasis con otros temas, imágenes, objetos, entre otros y dos de cinco participantes respondieron que utiliza la estrategia nemotécnica que le permite retener los conceptos en su memoria a partir de objetos e imágenes. En términos del participante #2: “Nosotros que somos de énfasis de alimentos, eh, nosotros lo vemos es con objetos, objetos de laboratorio, y a veces hemos visto también imágenes”. (Fragmento 6:11, p.4).

5.2.1.3 Recuperación de la información.

En la subcategoría que tiene que ver con las estrategias que emplean los participantes para recuperar la información, se evidencia que la mayoría recurren a estrategias muy visuales como dibujos, imágenes o videos relacionados al tema, las cuales en su criterio les facilitan más el recordar lo que les han enseñado, tal y como lo expresa el participante #1: “por ejemplo, con videos también, que es con relación al tema y también el repaso de los, de lo que se haya escrito, con esas cosas así”. (Fragmento 6:13, p. 6).

Por su parte dos participantes recurren al uso de palabras claves para evocar y recuperar información aprendida. Otro participante menciona que recupera la información haciendo una búsqueda de codificaciones de ejemplos abordados en clase.

A modo de análisis se puede decir que, en la categoría de estrategias cognitivas se encontró que para acceder a la información los estudiantes implementan como principal estrategia la repetición mental o en voz alta de texto, lo cual hace referencia a una actividad de tipo memorística que aunque en su criterio ha sido útil para el proceso formativo, se considera que debe estar acompañada de asociaciones y construcciones propias del estudiante de manera que representen un aprendizaje significativo, tales como las estrategias atencionales de la fragmentación (subrayar ideas o conceptos claves) que fueron resaltadas por tres de los cinco participantes; o la exploración previa del texto (lectura superficial) lo que en palabras de Navaridas (2004) les permite la construcción de un esquema mental que favorezca la comprensión.

Para la codificación y almacenamiento de la información se encontró que recurrentemente los estudiantes utilizan la toma de apuntes o notas personalizadas como estrategia de elaboración, en la cual según Monereo y Castello (1999) Citados por Navaridas (2004).

Ponen de relieve algunas diferencias significativas en el procesamiento de la información de los estudiantes que utilizan de modo estratégico la toma de notas personales y aquellos otros “copistas” que tratan de anotar literalmente toda la información de una exposición o conferencia. En el caso de los estudiantes estratégicos,

además de activar procedimientos atencionales beneficiosos para la comprensión y el recuerdo, la guía elaborada personalmente durante las clases supone un recurso importante para la organización o reestructuración global del conocimiento. (p. 73).

Los estudiantes también hacen uso de las palabras claves como estrategias mnemotécnicas, en la que se pretende establecer enlaces acústico/imaginativo entre elementos informativos que no tienen una relación significativa entre sí (Navaridas, 2004). Además, algunos de los participantes mencionan hacer uso de resúmenes o representaciones gráficas que relacionan con los conceptos abordados, generando así redes de conocimiento como estrategia de organización.

A la luz de la experiencia como maestras en formación y la literatura especializada abordada se considera importante sugerir a los estudiantes la exploración de otros procedimientos para el procesamiento de la información tales como: la construcción de acrósticos, rimas, metáforas, analogías o símiles a partir de lo estudiado, generando con esto aprendizajes significativos en los que tienen la implicación de pasar a sus propias palabras y realidades los conceptos aprendidos.

Para recuperar la información los estudiantes mencionaron acceder a la búsqueda de codificaciones (mnemotécnicas, símiles, esquemas, mapas, diagramas, etc.) o la búsqueda de indicios (datos del contexto de estudio o de la clase en la que se trabajó por primera vez el material informativo, episodios, anécdotas o estados accidentales ocurridos en el momento de aprendizaje) (Navaridas, 2004) como estrategias de búsqueda, para proceder a organizar y

planificar el material recuperado, lo cual favorece en ellos la construcción de respuestas adecuadas.

5.2.2 Estrategias metacognitivas.

Dentro de esta categoría se refieren todos los resultados relacionados con el proceso de personalización y control de la actividad cognitiva por parte de los estudiantes.

5.2.2.1 Automanejo.

La subcategoría más reiterativa está relacionada con las estrategias de automanejo, en la cual se encontró mayor participación de los estudiantes al momento de describir los pasos o acciones que realizan cuando les asignan un trabajo, hallando así que tres de los participantes consideran de suma importancia destinar un buen tiempo en planificar las acciones para realizar la actividad, identificar qué tipo de actividad deben hacer para saber cómo ejecutarla, analizando qué habilidades requieren para desarrollarla, como lo expresa el participante #2. “nosotros cuando nos ponen esas responsabilidades, uno tiene que sacar el tiempo para poderlas hacer, uno no puede hacerlas rápido y uno tiene que demorarse mucho para poder hacerla bien”. (Fragmento 6:25, p.12).

Además, se encontró que uno de los participantes hace uso de la búsqueda de nuevas fuentes y asocia la información con lo trabajado en las clases, lo cual favorece el análisis y confrontación de la información. Otro participante prefiere descansar un rato y después trata de realizar la actividad, buscando asesoría en sus compañeros o profesora cuando lo requiera. Como lo expresa el participante #4: “sí me quiero acostar un ratito me acuesto para dormir tranquila y

ya hacer el trabajo bien hecho, y si tengo alguna duda le preguntó a mis compañeros o a las profesoras”. (Fragmento 6:27, p.12)

Se evidenció también de forma reiterativa que tres de los cinco estudiantes cuando terminan una responsabilidad o trabajo realizan una revisión de las actividades, de manera que les permita identificar y corregir los posibles errores antes de enviarla a los profesores. De este modo dos participantes responden que el hecho de rectificar las respuestas les permite darse cuenta de que han comprendido un tema explicado por el profesor, mientras que otro participante refiere que su comprensión se da al momento de interpretar los enunciados ya que es ahí donde identifica que debe hacer.

Otro aspecto importante es que para solucionar las dificultades que se les pueden presentar a los estudiantes al momento de ejecutar una actividad dos de los participantes mencionan que primero identifican si pueden solucionar el problema de manera individual o en caso de que requieren de algún grado de apoyo externo lo solicitan en un familiar, la profesora o los mismos compañeros. Como lo indica el participante #4: “Lo que usted está diciendo yo cuando necesito apoyo le digo a la profesora primero y y si necesito apoyo le digo a mis compañeros y a mi familia”. (Fragmento 6:31, p.14).

5.2.2.2 Autoconocimiento.

En la subcategoría que refiere las estrategias de autoconocimiento empleadas por los estudiantes, se encontró que para comprender un tema que el profesor explico dos de los participantes realizan un repaso al tema enseñado por el profesor por medio de la relectura,

mientras que otro manifiesta que si después de leerlo varias veces aún no logra comprender el tema es necesario solicitar más explicación por parte del profesor.

Para el análisis de esta categoría se consideró que las estrategias de autoconocimiento tienen que ver con la reflexión consciente que realiza el estudiante, a través del diálogo consigo mismo para obtener una explicación de los problemas que se vayan presentando. Para esto el estudiante implementa conocimientos declarativos (saber qué) los estudiantes mencionan que es necesario tener claridad sobre qué es lo que deben hacer, por lo que parten de un repaso al tema enseñado, interpretando los enunciados y que en caso de que identifiquen que aún no han comprendido deben solicitar más explicación por parte de la profesora o compañeros. También, aplican conocimientos procedimentales (saber cómo) para los cuales, los estudiantes manifiestan que realizan una planificación de acciones en la que buscan lo que deben hacer, los materiales necesarios y finalmente proceden a la ejecución que tiene que ver con los conocimientos condicionales (saber cuándo y por qué).

Frente a las estrategias de automanejo se identificó que los participantes para la planeación mencionan la importancia de dedicar un buen tiempo para la realización de las actividades, identifican si pueden solucionar la actividad de manera individual o si requieren de algún apoyo externo, realizan búsqueda de información en nuevas fuentes y la asocian con lo trabajado en clase. Para la evaluación, mencionan que antes de entregar cualquier actividad es necesario revisar las respuestas para encontrar con esto posibles errores y en caso de que en la devolución algo haya salido mal, deben realizar una rectificación del proceso, lo cual favorece en ellos la interpretación y comprensión y se relaciona de manera directa con la retroalimentación

ya que se ocupan de revisar la parte que no salió bien y corregirla, interiorizando el proceso para una próxima ocasión.

5.2.3 Estrategias de apoyo.

Esta categoría se encuentra directamente relacionada con la parte emocional de los estudiantes y la influencia que esta tiene sobre el proceso de aprendizaje.

5.2.3.1 Afectivas.

La subcategoría que emerge tiene que ver con las estrategias afectivas a las que recurren los estudiantes para mediar sus emociones y que estas favorezcan su aprendizaje. Se encontró que la mayoría de los participantes cuando se sienten desmotivados a estudiar acuden a dispersarse un rato en otra cosa que les permitan distraerse y relajarse para después retomar la actividad con una mejor actitud. Como lo menciona el participante #5:

Bueno, yo cuando estoy más o menos así desmotivada o abrumada por el sentimiento, ehh, me arrecuesto y me pongo a escuchar música, me muevo por mi cuarto y ese escuchando música, después de la música ahí mismo me voy directo a hacer las responsabilidades. (Fragmento 6:36, p.16).

Por su parte otro participante menciona que frente a esto lo que hace es dejar de lado la situación que los desmotiva. También se encontró que cuando los estudiantes se enfrentan a una actividad que les genera estrés o ansiedad, la mayoría de los participantes menciona que acuden a respirar de manera consciente para calmarse y controlar las emociones, y posteriormente piensan en cómo van a realizar esa tarea. Tal y como lo expresa el participante #1: “yo trato de

calmarme, pues como de controlar esa ansiedad respirando un poco, sí, siempre tratando de tener un control sobre mí mismo y no tratar de dejarse uno llevar por las emociones y todas las cosas”. (Fragmento 6:38, p.17).

Otro participante menciona que a la estrategia descrita anteriormente que implementan la mayoría de sus compañeros, le adiciona tomar un poco de agua y escribir las emociones que está sintiendo para bajar la ansiedad.

Además, se encontró que para controlar las emociones cuando se enfrentan a actividades que descomponen su bienestar y carácter, un participante menciona que necesita salir del salón para respirar y calmarse y así poder retomar después la tarea asignada. Dos participantes buscan la manera de regular sus emociones y comer algo o tomar agua para calmarse. Y otro participante resalta que cuando esto ocurre trata de tener en cuenta el apoyo y la confianza que recibe por parte de los profesores.

Finalmente se encontró que cuando reciben felicitaciones y reconocimiento por parte del profesor por haber desarrollado bien algún trabajo los participantes sienten mucha alegría y orgullo de sí mismos. Tal y como lo expresa el participante #1: “No, pues, a mí cuando me felicitan porque hago bien las cosas yo me siento muy orgulloso y muy alegre porque sé que pude lograr algo y que siempre puedo dar lo mejor de mí”. (Fragmento 6:42, p.19).

Por su parte uno de los participantes agregó que se sentía feliz, pero de forma moderada, tratando de regular sus emociones para continuar con las demás actividades.

El análisis de esta categoría permite ver que los participantes reconocen que como seres emocionales hay actividades que se realizan con mayor agrado y que en cambio hay otras que logran desestabilizar el bienestar, sin embargo, depende del uso que se les dé a esas emociones y cómo se enfrentan. Es por esto que los participantes resaltan la importancia de controlar las emociones buscando técnicas o estrategias que les permitan volver a la calma.

En las estrategias afectivas se encontró que para los participantes es muy gratificante y los llena de orgullo cuando se les reconoce que realizaron las cosas bien, ya que esto les genera gran motivación por continuar esforzándose, dicen que cuando atraviesan esas situaciones de estrés recurren a estrategias como: tomar agua y escribir las emociones o tener en cuenta el apoyo y la confianza de los profesores. Mientras que cuando atraviesan por situaciones o actividades que los desaniman o descomponen sugieren implementar estrategias como: dispersarse en otras cosas dejando de lado por un momento esa situación, salir por un momento para calmarse, tomar agua, respirar de manera consciente, crear imágenes mentales o escenas tranquilizadoras.

De acuerdo con la literatura especializada, se considera que en este apartado se hace necesario ampliar a los participantes el abanico de posibilidades con estrategias actitudinales como: la programación adecuada de los descansos y la importancia de las pausas activas, establecer horarios y rutinas, relacionar las tareas con los intereses personales, la organización del espacio de estudio y los recursos del contexto habitual de acuerdo con las necesidades y los estilos de aprendizaje. (Navaridas, 2004).

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Luego de analizar la información obtenida a luz de los referentes teóricos que soportan el presente trabajo se pudo concluir lo siguiente:

- Dentro de las estrategias de enseñanza más referidas por los docentes se encontraron aquellas que fortalecen el procesamiento de la información y las habilidades sociales y comunicativas, esto evidencia que los docentes piensan las estrategias teniendo en cuenta las necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad intelectual, sin embargo, se hacen evidentes otros componentes como la creatividad que desde el aula universitaria es preciso potenciar.
- Por parte de los estudiantes con discapacidad intelectual, se encontró que las estrategias a las cuales acuden regularmente y con las cuales se sienten más seguros para el desarrollo de actividades académicas son las cognitivas, en especial las memorísticas y procedimentales, que implican repetir la actividad una y otra vez hasta habituarla o instaurarla en la memoria a largo plazo, sin embargo, este tipo de estrategias requieren el repaso continuo de la actividad.
- Frente a la concepción que tienen los estudiantes con D.I. de si mismos, se encontró que se reconocen como personas autónomas, apropiados de sus habilidades y limitaciones, pero que, además, en la mayoría de los casos demuestran gran necesidad o interés por recibir aprobación de otra persona. Lo cual, se ve reflejado en los diferentes procesos de inclusión que han atravesado a lo largo de su vida y el éxito o el fracaso de estos.

- El reconocimiento de las características cognitivas de la población con discapacidad intelectual posibilita un enriquecimiento de las acciones didácticas del docente, de forma que al identificar las habilidades y necesidades del estudiante se pueden emplear diferentes estrategias para disminuir las dificultades y potenciar las capacidades.
- La forma en que el docente conciba y comprenda la discapacidad intelectual condicionará su práctica educativa, ya que las estrategias didácticas que emplee en los procesos de enseñanza-aprendizaje se enmarcarán desde la perspectiva en que asuma a sus estudiantes, ya sea desde un enfoque asistencialista que genera barreras y limita la participación, o un modelo socioantropológico en el que se resaltan las posibilidades que tiene la persona para aprender, visibilizando a su vez la importancia de los apoyos.
- El rol del docente en los procesos de educación superior inclusiva es fundamental ya que desde su desempeño como profesional promoverá o limitará la participación y el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual a través de metodologías flexibles que minimicen los efectos de las barreras del contexto. Por lo tanto, es indispensable procesos de formación a docentes universitarios para el desarrollo de estrategias didácticas que promuevan la educación inclusiva.
- Si bien las estrategias de aprendizaje son aplicadas por los mismos alumnos para direccionar su proceso educativo, se resalta la importancia en que los docentes orienten a los estudiantes con discapacidad intelectual en la búsqueda y adquisición de nuevas estrategias que les permita enriquecer el aprendizaje, dado que los estudiantes manifiestan la necesidad de contar con los apoyos adecuados.

- Es necesario que los docentes orienten sobre la adquisición de nuevas estrategias de apoyo que les permita a los estudiantes con discapacidad intelectual contar con herramientas para identificar cuándo realizar una pausa activa, cómo planear un cronograma de actividades, la organización del espacio de estudio y los recursos del contexto.
- Desde las voces de los estudiantes con discapacidad intelectual y los docentes, se reconoce la necesidad de analizar las diferentes barreras y ayudas que ofrecen las Instituciones de Educación Superior para garantizar el ingreso, permanencia y graduación de este grupo poblacional en diferentes programas de formación, ampliando la oferta educativa.

6.2 Recomendaciones

Con el propósito de fortalecer el campo investigativo relacionado con la educación superior inclusiva de las personas con discapacidad intelectual, potenciando así las habilidades y competencias (sociales, cognitivas y comunicativas) para brindar una educación de calidad desde las particularidades de los estudiantes, esta investigación propone a continuación algunas recomendaciones que podrían ser implementadas por las IES y los maestros en la educación superior.

- Generar una articulación entre las orientaciones para la atención a las personas con discapacidad intelectual y los programas de educación superior, con el propósito de ofrecer alternativas formativas, con currículos flexibles que favorezcan las individualidades de los estudiantes y les posibiliten el ingreso, permanencia y graduación a la universidad.

- Con relación a los docentes se hace ineludible que reciban formación específica en el tema y que, además cuenten con el apoyo y la asesoría continua por parte de un educador especial, de manera que les permita dotarse de estrategias y herramientas para su proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo con esto las buenas prácticas educativas que contribuyan a la educación inclusiva de calidad, mediante la cualificación de las estrategias didácticas.
- Revisar en los programas de curso las estrategias de enseñanza propuestas por los profesores, para garantizar que estas respondan a las necesidades de aprendizaje de la diversidad de estudiantes.
- Diseñar procesos formativos de carácter formal para profesores, en los cuales se les pueda acompañar en el diseño de las estrategias de enseñanza desde la identificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.
- En cuanto a los estudiantes, esta investigación sugiere la consolidación dentro de las universidades de servicios de apoyo de acuerdo con sus características y necesidades particulares, es decir, se propone la creación de un programa de asesorías o tutorías al cual puedan acceder los estudiantes de manera extra clase para recibir orientaciones sobre las dinámicas universitarias, buscar asesoría frente a temas no comprendidos, apoyo para la ejecución de trabajos, revisión de actividades, y lo fundamental la estructuración, y consolidación de estrategias de aprendizaje para responder a los retos de esta etapa formativa.

- Finalmente, con el objetivo de articular las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, se recomienda profundizar en la investigación, lo que implica la experimentación y validación de algunas estrategias de enseñanza.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, S. & García, M. (2021). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. Revista Omnia, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 67-82 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- Aguilar, G. & Borroso, O. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Revista de Medios y Educación. N.º 47 Julio 2015, pp. 73-88.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. España: Editorial Síntesis, pp. 224-240.
- Ángel, D., Leño, S., & Méndez, N. (2019). Orientaciones de buenas prácticas para estudiantes con discapacidad intelectual en educación superior inclusiva. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado el 9 de abril de 2020 de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46020>
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. <https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2018/11/Anijovich-Mora.pdf>
- Arizabaleta, D., & Ochoa, C. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Pedagogía y Saberes, N°45, pp. 41-52.
- Asamblea General de la Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris. Recuperado el 2 de octubre de 2019 de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014), Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®), 5a Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.
- Cabanillas, C. (2012). Estrategias metodológicas y didácticas en la docencia universitaria. Recuperado el 12 de octubre de 2019 de: https://www.academia.edu/5946946/ESTRATEGIAS_METODOL%C3%93GICAS_Y_DID%C3%81CTICAS_EN_LA_DOCENCIA_UNIVERSITARIA_Contentido
- Cabezas, D., & Flórez, J. (2015). Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: Experiencias y resultados. Madrid.
- Cárdenas, L., Parrado, Y., & Romero, Y. (2012). Educación superior inclusiva. Universidad de La Sabana. Bogotá. Recuperado el 18 de mayo de 2020 de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/4456/LUIS%20ALEXANDER%20CARDENAS%20FINAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 10 de octubre de 2019 de: <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>
- Centro de Innovación Educativa Regional (CIER-SUR). Módulo de formación en investigación en el aula. Recuperado el 8 de octubre de 2019 de: http://cms.univalle.edu.co/amed/mod_inv_aula/Bitacora_Investigacion_en_el_aula.pdf

- Cerrillo, R., Izuzquiza, D., & Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, ISSN 1697-5200, Vol. 11, N° 1, 2013, pp. 41-57. Recuperado el 26 de septiembre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=8080>
- Clavijo, R. & Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista de Educación Alteridad*. Vol. 15, N° 1, 2020, pp. 113-124. Recuperado el 30 de octubre de 2020, de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2020.09>
- Cobos, A., & Moreno, M. (2014). Educación superior y discapacidad análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2(2), pp. 83-101. Recuperado el 26 de septiembre de 2019, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904080>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. de julio de 1991 (Colombia)
- Crispín, M. et al. (2011). Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Recuperado el 5 de noviembre de 2020 de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf
- Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), pp. 107-116.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una

Interpretación constructivista. México, McGrawHill, pp. 69-112. Recuperado el 18 de septiembre de 2020 de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf

- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. Perfiles Educativos, N° 82, octubre-diciembre, 1998 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Diez, E., & Sánchez, S. (2015) Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. Aula Abierta. Vol 43, pp. 87-93. Recuperado el 08 de junio de 2020 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025>
- Fajardo, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 11 N°1, 2017, pp. 171-197.
- Flórez, R. et al. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. Areté.
- Galeano, M. & Vélez, R. (2002). Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos de la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Giné, C, et al. (2015) Claves de futuro en la atención y apoyo a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. ¿qué nos dice la ciencia? Ediciones Universidad de Salamanca. Siglo Cero, Vol. 46 (1), Núm. 253, 2015, pp. 81-106.
- Gonzales, E. (2011). Sobre la evaluación de la renovación curricular puesta en marcha desde 1997 en la Universidad de Antioquia. *Uni-pluri/versidad*, 11(3), pp. 83-91. Recuperado el 14 de octubre de 2019 de: <http://hdl.handle.net/10495/3256>
- Guerrero, E. & Páramo, S. (2015). Educación superior inclusiva: una aproximación al diseño de aulas asistivas. *Revista de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales, Horizontes pedagógicos*. Vol. 17, N° 1, 2015, pp. 104-117.
- Lissi, M., et al. (2013). El camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- López, M. et al. (2009). Intervención cognitiva desde las teorías del procesamiento de la información en alumnos con discapacidad intelectual. Extremadura, España: INFAD *Revista de Psicología*. Recuperado el 5 de noviembre de 2020 de: http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen3/INFAD_010321_127-136.pdf
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial].

- Mejía, S. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36 (2), pp. 151-164. Recuperado el 15 de abril de 2020 de:
- Melero, N., Moriña, A., & Perera, V. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileña de Educación*. Vol 24. Recuperado el 08 de junio de 2020 de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240016.pdf>
- 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: Autor
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Guía y Herramienta. Serie guías No. 34. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos: Política de educación superior inclusiva. Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Registro para la Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad.
- Molina, R. (2010) Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación* Vol 34, N 70, 2010. Recuperado el 26 de mayo de 2020 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3427619>
- Monereo, C. et al. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Editorial GRAÓ. Recuperado el 17 de septiembre de 2020 de

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51752001/ESTRATEGIAS_DE_ENSEANZA_Y_APRENDIZAJE_DE_MONEREO.pdf?1486838346=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrategias_de_ensenanza_y_aprendizaje.pdf&Expires=1600351609&Signature=ggeL9iY~IB1EY0ApEpHX7jk8RcOqZsFXTkK0Io6kBzOr940SxeKxEcD3I3ewTBm2Wot1DWAqwr-HEZarYCcxYFC0H7yAFKRL6tHv3BMxR01cE-praeV~wGtiXrehtBu1FYjXDEZFYsY13-Iw78iPOqcMb2gM95pjpAxr0y1Sj3q4sT4GSy8MbGYGdr9GWcy-SWchNAM8X1kbMmwFDCEF06Oc8DB0dgB3n7ruUizyLoxeE64LyggU63LOHnqCXI4U0pwrYVUe1m5xNLQ-BPbt2o9dN5~8ABYGiIIUntJdH5bH7Wl4i51CjfUa~OyOPMDyz4G7bELx5ILSd8sqzZD5dw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

- Moraña, A, et al. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? Revista de Docencia Universitaria. REDU. Vol.11 (3) Octubre-diciembre. pp. 423-442. Recuperado el 20 de febrero de 2020 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/51386964.pdf>
- Moraña, A. & Carballo, R. (2020) Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. España. Recuperado el 24 de mayo de 2020 de: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e214662.pdf>
- Moraña, A., & Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. Revista Psicología Escolar e

Educacional. Vol 22, pp. 87-95. Recuperado el 08 de junio de 2020 de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-87.pdf>

- Navaridas, F. (2004). Estrategias didácticas en el aula universitaria. Logroño: Universidad de La Rioja
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. (pág. 32). Ginebra.
- Peña, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación, 27(62), pp. 201-240.
- Przesmycki, H. (2000). La pedagogía del contrato. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Rajadell, N. (2000). Estrategias didácticas para el desarrollo de procesos. Revista Española de Pedagogía. Vol. 58, No. 217 (septiembre-diciembre 2000), pp. 573-591. Recuperado el 23 de septiembre de 2020 de: <https://www.jstor.org/stable/23765825?seq=1>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. & Macazaga, A. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. Educación XX1, 17 (1), pp. 199-220. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074.
- Repositorio de Objetivos de Aprendizaje de la Universidad de Sevilla. (2019). Etimología del término didáctica. Recuperado el 12 de octubre de 2019 de: https://rodas5.us.es/file/497e978c-d791-26d6-fb25-57c1a1c4e58c/1/capitulo1_SCORM.zip/pagina_03.htm

- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M., & Hojas, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63, pp. 77-98. Recuperado el 27 de febrero de 2020 de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a05.pdf>
- Téllez, R. (2017). La educación superior en Bogotá: estrategias para mejorar la inclusión de personas con discapacidad. Universidad Santo Tomás. Bogotá. Recuperado el 23 de abril de 2020 de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9118/TellezNatalia2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, M. & Girón, P. (2009). *Didáctica general*. 1ª. ed. San José, C.R: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; n. 9).
- Universidad de Antioquia (2019). Código de ética en investigación de la Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado el 9 de octubre de 2019 de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e79da6b4-1402-496b-88bc-0dc0321ba827/codigo-etica-udea.pdf?MOD=AJPERES>
- Universidad de Antioquia. (2017). Plan de desarrollo 2017-2026. Medellín.
- Universidad de Antioquia. (2019). Soy Capaz: Educación y Equidad para estudiantes con discapacidad. Medellín. Recuperado el 30 de septiembre de 2019 de: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/soy-capaz>

- Universidad Distrital a Distancia (2013) ¿Qué son las estrategias didácticas de aprendizaje? Recuperado el 13 de septiembre de 2020 de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos.pdf>
- Vargas, M., Ramos, M., Cristancho, C., & Parra, L. (2011). La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más inclusiva. Umbral Científico, núm. 18, junio, 2011, pp. 39-44 Universidad Manuela Beltrán Bogotá, Colombia.
- Verdugo, M. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Vol 41 (4), Núm. 236, 2010, pp. 7-21.
- Verdugo, M. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. Revista Siglo Cero, Vol 34, Núm. 205, 2003, pp. 5-19.
- Zacarías, J., Saad, E., Fiorentini, Z. & Nava, E. (2010). Los significados de la Inclusión a la Universidad en jóvenes con discapacidad intelectual: análisis de casos. IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Libro de Actas en CD. Hospedería Colegio Fonseca. Salamanca 18,19 y 20 de marzo de 2015.
- Zárate, R., Díaz, S. & Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. Revista Electrónica Educare, Vol. 21, Nº 3, 2017, pp. 1-24.

ANEXOS

Lista de Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

Anexo 2: Entrevista semiestructurada

Anexo 3: Guía de observación

Anexo 4: Cuestionario grupo focal

Anexo 1: Consentimiento informado

Medellín, julio de 2020

Consentimiento Informado

Docentes del programa UIIncluye

La presente investigación busca analizar las estrategias didácticas que favorecen los procesos de educación superior inclusiva de la población con discapacidad intelectual para la formulación de una guía que oriente a los docentes universitarios. Para ello se desarrollarán entrevistas con el fin de obtener información sobre las estrategias utilizadas por los docentes universitarios. Esta entrevista se hará de forma virtual a través de la plataforma Meet y se grabará para poder tener registro de la información suministrada. Su participación en el presente proyecto es totalmente voluntaria y los datos recopilados se utilizarán únicamente con fines académicos y como evidencia para soportar los resultados del proyecto.

Este proceso de indagación es asesorado por la docente e investigadora Doris Adriana Ramírez Salazar y será llevado a cabo por Valentina Loaiza López y Valeria Pérez Pérez, estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia.

Teniendo en cuenta esta información, solicitamos amablemente su autorización para la participación en esta investigación, para lo cual lo invitamos a diligenciar el siguiente formato:

Yo _____, identificado (a) con cédula de ciudadanía No. _____ de _____ Colombia, en uso de mis plenas facultades autorizo, por medio del presente documento, mi participación en esta investigación.

Firma: _____

Teléfono: _____

Cualquier información adicional, podemos suministrarla a través de los correos electrónicos:

valentina.loaiza@udea.edu.co y valeria.perezp@udea.edu.co

Anexo 2: Entrevista semiestructurada

1. Discapacidad intelectual en la Educación Superior. Experiencias.

- ¿Cuál ha sido su experiencia formativa con estudiantes con discapacidad intelectual en la educación superior?
- ¿Conoce cuáles son las características cognitivas generales de la población con discapacidad intelectual? Si su respuesta es sí, descríbalas.
- ¿Qué barreras para el aprendizaje ha logrado evidenciar en los estudiantes y qué ha hecho para mitigarlas?
- Teniendo en cuenta esas características y barreras para el aprendizaje, ¿Cómo desarrolla las clases?

2. Estrategias didácticas y Discapacidad intelectual.

- Para usted ¿Qué es una estrategia didáctica y para qué sirve?
- ¿Qué estrategias didácticas ha utilizado para facilitar el PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN de los estudiantes de UIncluye?
- ¿Qué estrategias didácticas ha implementado para potenciar el desarrollo de HABILIDADES SOCIALES Y COMUNICATIVAS de los estudiantes?
- ¿Qué estrategias didácticas ha llevado a cabo para estimular el APRENDIZAJE AUTÓNOMO de los estudiantes?

- ¿Qué tipo de estrategias didácticas ha llevado a cabo para estimular la CREATIVIDAD de los estudiantes?
- ¿Qué tipo de estrategias didácticas ha utilizado para favorecer los diferentes RITMOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE de los estudiantes?
- ¿Ha implementado diferentes tipos de estrategias didácticas de acuerdo con el momento de la clase: apertura/inicio, desarrollo y cierre? ¿Cuáles?
- Las estrategias didácticas que utiliza con estudiantes sin discapacidad han sido las mismas que ha implementado con los estudiantes de UIncluye o ha tenido que hacerle adaptaciones. Sí o No. ¿Cuáles han sido esas adaptaciones y por qué tuvo que hacerlas?
- ¿Considera que las estrategias didácticas utilizadas han sido pertinentes teniendo en cuenta las características de los estudiantes? ¿Por qué?
- Aparte de las estrategias ya descritas, ¿qué otro tipo de estrategias ha pensado que pueden ser utilizadas?
- ¿Le parece pertinente la construcción de una guía de estrategias didácticas en la educación superior que oriente a los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Por qué?

Anexo 3: Guía de observación

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ENSEÑANZA PARA	CRITERIOS PARA OBSERVAR	LO HACE	NO LO HACE	COMO LO HACE
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	Verifica que todos los estudiantes hayan comprendido las instrucciones dadas para el desarrollo de una actividad.			
	Promueve espacios para preguntas, discusiones y ejemplificaciones que pongan en evidencia la comprensión del tema por parte de los estudiantes			
	Implementa mapas mentales, esquemas, etc. que faciliten el procesamiento a la información.			

	Indaga por conocimientos previos			
	Establece nexos o conexiones con contenidos anteriores y el nuevo tema a abordar, permitiendo al estudiante evocar información útil para generar un nuevo aprendizaje.			
	Finaliza la clase con un breve resumen o síntesis que resalta las ideas más importantes y conclusiones del tema abordado			
HABILIDADES ACADÉMICAS SOCIALES Y COMUNICATIVAS	Fomenta el trabajo en equipo entre los alumnos.			
	Propicia espacios en los que se fortalece la espera de turnos.			
	Sostiene interacción continua en el desarrollo de la clase.			

	Pide a los estudiantes que justifiquen sus respuestas.			
	Brinda a los estudiantes diferentes oportunidades para participar en la clase.			
APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Promueve en los estudiantes el aprendizaje significativo a partir de la resolución de problemas de situaciones reales.			
	Facilita el acceso a la información del estudiante de manera previa a la clase.			
	Genera diferentes situaciones dentro del aula para promover en los estudiantes la resolución de problemas.			
	Permite que los estudiantes sean los protagonistas en la construcción del conocimiento, generando espacios de			

	aprendizaje colectivo.			
CREATIVIDAD	Propone actividades en que el estudiante tiene la posibilidad de indagar y descubrir.			
	Favorece en los estudiantes la capacidad de preguntarse y sorprenderse.			
RITMOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE	Propone actividades en las que se implementan diferentes formas de aprendizaje.			
	Presenta flexibilidad con los tiempos para el desarrollo de diferentes actividades.			

Anexo 4: Cuestionario grupo focal

Cuestionario abierto para el desarrollo del grupo focal

Las preguntas que guían el desarrollo del grupo focal estarán divididas en tres categorías: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias de apoyo. Estas categorías conforman la clasificación de estrategias didácticas de aprendizaje.

1. Estrategias cognitivas

- ¿Qué haces para comprender un texto que debes leer?
- ¿Cómo estudias para un examen?
- Cuando debes aprenderte algo ¿Qué estrategias utilizas para guardar la información?
- ¿Has relacionado conocimientos o conceptos vistos en las clases de énfasis con otros temas, imágenes, objetos, entre otros? Dar ejemplos
- ¿Qué estrategias utilizas cuando debes recordar algo que te han enseñado? ¿A través de una imagen, una palabra clave, de un mapa, etc.?

2. Estrategias metacognitivas

- ¿Qué haces para tratar de entender un tema que el profesor explicó?
- ¿Qué haces cuando terminas un trabajo o tarea?
- ¿Cómo solucionas las dificultades que se te presentan al momento de ejecutar una actividad o ejercicio?
- ¿Cuáles son los pasos o acciones que realizas cuando te asignan un trabajo o tarea para la casa?
- ¿Cómo te das cuenta si has comprendido un tema explicado por el profesor?

- ¿Qué haces cuando no eres capaz de realizar una tarea?
- ¿A quién buscas cuando necesitas un apoyo directo para la ejecución de un trabajo?

3. Estrategias de apoyo

- ¿Qué haces cuando te sientes desmotivado para estudiar?
- ¿Qué haces cuando te sientes estresado o ansioso por alguna tarea o trabajo?
- Cuando haces un trabajo y el profesor te felicita porque lo has hecho bien ¿Qué piensas?
- ¿Qué haces para controlar tus emociones cuando una responsabilidad académica descompone tu bienestar y carácter?

