

ACTITUD DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA SEDE
VILLA DEL ROSARIO HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE
LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

SANDRA JOHANNA AGUILAR CAÑAS

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PAMPLONA

SEPTIEMBRE, 2016

ACTITUD DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA SEDE
VILLA DEL ROSARIO HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE
LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

SANDRA JOHANNA AGUILAR CAÑAS

Fonoaudióloga. Esp. en Audiología Clínica

Directora

Dra. Luisa Fernanda García

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PAMPLONA

SEPTIEMBRE, 2016

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme vivir tan bella experiencia de formación. Se agradece de forma especial a la Doctora LUISA FERNANDA GARCIA por su permanente apoyo y contribución en el desarrollo de esta investigación. Así mismo, a la Dra. SONIA ALZATE por su continuo apoyo. Se agradece ampliamente a los docentes y estudiantes que participaron en este estudio.

DEDICATORIA

A mi esposo, *Giovanne Quintero*

A mis padres, *Luis Aguilar y Magaly Cañas*

A mi hermana, *Angélica Aguilar*

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la actitud de los docentes de la Universidad de Pamplona hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad. Para ello, se ha hecho una descripción de la perspectiva y el papel de la Universidad frente a la población estudiantil a partir de un análisis documental, una exploración de las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad a partir de una entrevista estructurada y una reflexión en torno a las prácticas didácticas y pedagógicas de los docentes a través de una entrevista estructurada. La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Participaron en el estudio 15 estudiantes en situación de discapacidad y 15 docentes de diferentes carreras de la Universidad de Pamplona Sede Villa del Rosario (Norte de Santander, Colombia) en el segundo semestre de 2016. Los resultados muestran la presencia de actitudes ambivalentes, de rechazo y optimismo empírico entre los docentes. Las actitudes que encajan en las dos primeras categorías dificultan la inclusión educativa de los sujetos, lo cual se profundiza con la imposibilidad de la Universidad para concretar su política de inclusión en la práctica.

Palabras clave: *Actitud docente, discapacidad, universidad, enseñanza, aprendizaje.*

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the attitude of teachers at the University of Pamplona to the teaching-learning process of students with disabilities. To this end, it has become a description of perspective and the role of the University in front of the student population from a documentary analysis, an exploration of the needs of students with disabilities from a structured interview and a reflection around the didactic and pedagogical practices of teachers through a structured interview. The research is part of the qualitative approach and the phenomenological method. Participated in the study 15 students with disabilities and 15 teachers from different races of the University of Pamplona Villa del Rosario headquarters (Norte de Santander, Colombia) in the second half of 2016. The results show the presence of ambivalent attitudes, rejection and empirical optimism among teachers. Attitudes that fit into the first two categories hamper the educational inclusion of subjects, which deepens with the impossibility of the University to realize its policy of inclusion in practice.

Keywords: *Teaching attitude, disability, university, teaching, learning.*

CONTENIDO

Lista de tablas

Lista de figuras

Lista de anexos

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema

1.2. Formulación del problema

1.3. Objetivos

1.3.1. General

1.3.2. Específicos

1.4. Justificación

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales

2.1.2. Nacionales

2.2. Marco teórico

- 2.3. Marco conceptual
- 2.4. Marco contextual
- 2.5. Marco legal

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

- 3.1. Tipo de investigación
- 3.2. Población
- 3.3. Muestra
- 3.4. Técnicas de recolección de información
- 3.5. Instrumentos
- 3.6. Análisis de la información

CAPÍTULO IV. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

- 4.1. Resultados e interpretación de la entrevista aplicada a los estudiantes
- 4.2. Resultados e interpretación de la entrevista aplicada a los docentes
- 4.3. Resultados e interpretación de la prueba diagnóstica
 - 4.3.1. *Descripción general de la población desde la perspectiva de los sujetos*
 - 4.3.2. *El nivel de lectura en el grupo de estudiantes*
 - 4.3.3. *Habilidades de metacognición presentes en la lectura*
- 4.4. Estrategias para el desarrollo de habilidades de metacognición

presentes en la lectura

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.Descripción del problema

Entre el 7% y 10% de la población mundial se encuentra en situación de discapacidad, aunque las cifras pueden variar dependiendo de la metodología implementada y los enfoques adoptados (Brognia, P., 2012). También se estima que entre 500 y 600 millones de personas en el mundo sufren algún tipo de discapacidad, y de estos cerca del 25% son niños (Dávila, P., *et. al.*, 2010, p. 98). Las cifras en torno al número de personas en situación de discapacidad en Colombia no son claras ni precisas, así como las condiciones en las que se encuentran y sus posibilidades educativas.

De acuerdo al *Informe Estadística de la Discapacidad* del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (en adelante DANE) de 2004, el Estado ha recolectado información sobre el número de personas discapacitadas en Colombia en tres oportunidades: Censo de Población y Vivienda de 1993, y las Pruebas Censales de Yopal de 2001 y Pruebas Censales de Soacha de 2003. En las dos primeras oportunidades, las preguntas fueron idénticas evidenciando una confusión entre los términos limitación y deficiencia y, en consecuencia, miles de personas en situación de discapacidad quedaron excluidas del Censo debido a la poca claridad en torno a la discapacidad. Para la prueba piloto del 2003 se modificaron los criterios de valoración permitiendo una visión más

flexible de la discapacidad basada en la incapacidad del individuo para llevar a cabo determinadas actividades de la vida diaria.

En el primer momento, se registraron en Colombia 593.618 personas con deficiencias, es decir, el 1.85% de la población total. Las deficiencias de mayor número fueron ceguera, sordera y retraso mental. En cuanto a la distribución por sexo, los hallazgos evidenciaron no presentarse una tendencia en particular. En relación con el tema educativo, elemento que es relevante para la investigación desarrollada, se pueden destacar los siguientes datos:

- a. El 63.5% de las personas censadas en situación de discapacidad mayores de 3 años no sabían leer, ni escribir.
- b. Sólo el 9.7% de las personas censadas en situación de discapacidad asistían a establecimiento educativo.
- c. El 31% de las personas censadas en situación de discapacidad no habían alcanzado ningún nivel de educación formal.
- d. El 46% de las personas censadas en situación de discapacidad había alcanzado algún grado de primaria.
- e. El 12% de las personas censadas en situación de discapacidad había alcanzado algún grado de secundaria.
- f. El 1.51% de las personas censadas en situación de discapacidad se encontraba en estudios universitarios.

Para la prueba piloto de 2001, la tasa de discapacidad fue de 1.23%. Las deficiencias no presentaron una tendencia marcada aunque en orden descendiente fueron sordera, retraso mental, parálisis o ausencia de miembros superiores, parálisis o ausencia de miembros inferiores, ceguera total y mudez. En el ámbito educativo, los datos relevantes son:

- a. El 43.8% de las personas censadas en situación de discapacidad no saben leer, ni escribir.
- b. El 87.3% de las personas censadas en situación de discapacidad no asisten a establecimiento educativo.
- c. El 37.3% de las personas censadas en situación de discapacidad no tienen ningún grado escolar.
- d. El 39,4% de las personas censadas en situación de discapacidad sólo han alcanzado el nivel de primaria.
- e. El 11,4% de las personas censadas en situación de discapacidad sólo han alcanzado el nivel de secundaria.
- f. El 2,8% de las personas censadas en situación de discapacidad han alcanzado estudios universitarios (pregrado).
- g. El 0,3% de las personas censadas en situación de discapacidad ha alcanzado estudios universitarios en nivel de postgrado.

Ahora bien, en la prueba piloto de 2003 donde se introdujeron cambios en el enfoque de la discapacidad, los resultados mostraron una diferencia significativa pues la tasa de prevalencia fue de 9.9%, lo cual supera en gran medida las tasas de los años 1993 y 2001

(1.85% y 1.23% respectivamente). Las limitaciones de mayor incidencia fueron: dificultades permanentes para ver, dificultades para moverse o caminar, dificultades para desplazarse en trechos cortos por problemas respiratorios o del corazón, dificultades para el auto cuidado, dificultades para entender o comprender, dificultades para mover brazos o manos, dificultades para oír aún con aparatos especiales, y dificultades para hablar o comunicarse. A nivel educativo, el 13.7% de estas personas no saben leer, ni escribir, el 79% de las personas en situación de discapacidad permanente no asisten a ningún establecimiento educativo, el 10.8% no tienen ningún nivel educativo, el 46.1% han alcanzado nivel de primaria, el 30.3% ha cursado el nivel de secundaria, el 3,6% de las personas en situación de discapacidad ha logrado estudios universitarios, y sólo el 0,3% alcanzó un nivel de postgrado.

Ahora bien, el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas -DANE- (2008) en otro de sus informes más recientes expresa que hay una tasa del 6.3% de personas con limitaciones permanentes en Colombia. De estas, el 33.3% no tiene ningún nivel educativo y el 29.1% sólo ha alcanzado algún grado del nivel básica primaria. Tan sólo el 2.43% tiene algún nivel de educación superior, técnica o tecnológica, el 1% ha alcanzado un título profesional, y el 0.1% ha cursado estudios de postgrado.

La revisión de los resultados expuestos hasta el momento permite inferir al menos dos aspectos sobresalientes. Primero, la poca claridad y precisión en el número de personas en situación de discapacidad o con limitaciones, lo cual se debe, por un lado, al cambio de enfoques de valoración que han pasado de modelos rígidos a metodologías más flexibles, y

por otro, a la escasa actividad del Estado por explorar y mantener actualizada la información estadística sobre este tema. Y segundo, las escasas oportunidades educativas para las personas con limitaciones o en situación de discapacidad quienes tienen muy reducidas sus posibilidades de cursar programas de educación superior a nivel de pregrado, y aún más, a nivel de postgrado. Sin duda alguna, estas dos conclusiones se encuentran relacionadas de forma directa pues la primera afecta la capacidad del Estado para adoptar acciones de política pública efectivas que conduzcan a una reinserción social, educativa, laboral y económica de las personas con limitaciones. En otras palabras, el primer aspecto señalado incide en la ausencia de acciones estatales para mejorar los niveles educativos de las personas en situación de discapacidad, y en consecuencia, las posibilidades de adaptación resultan siendo bajas para estos sujetos.

Existe un consenso global en torno a la importancia que ostenta la educación en los grupos de personas que sufren de algún tipo de discapacidad o limitación. En la literatura se destaca la necesidad de promover sistemas educativos inclusivos que favorezcan el acceso, la participación y el aporte de las personas en situación de discapacidad pues no se trata de un mero servicio sino de un derecho humano que al ser introducido al cuerpo constitucional de los Estados se convierte en derecho fundamental tutelado. Y no es para menos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en su artículo 26 señaló: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria [...]” (Naciones Unidas, 1948, 10 de diciembre). A su vez, el Pacto

Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 establece en el artículo 13.1:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (Naciones Unidas, 1966, 16 de diciembre)

Y va más allá al indicar en el artículo 13.2 que para el logro pleno del derecho a la educación, los Estados deben formular planes que permitan una educación primaria gratuita y obligatoria, lo mismo que la educación secundaria. Así mismo, expresa que “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”. Este precepto invita a que la educación superior sea ofertada a través de un sistema que garantice su acceso a todos, y ello incluye, a todas las personas sin ningún tipo de restricción, y en consecuencia, los individuos con limitaciones o en situación de discapacidad deben tener la oportunidad de tener una educación de calidad que le permita una formación integral y un aprendizaje conforme a sus capacidades y potencial.

Pese a lo anterior, uno de los derechos que más se vulnera a la población con limitaciones es el educativo (Kelly, U., 2002, p. 136). Y ello se debe a que los primeros enfoques en torno a la discapacidad promovieron la exclusión total de estas personas dando a lugar a

dos sistemas paralelos de educación, uno denominado escuela común cuyo diseño y organización pedagógica, curricular y didáctica se sienta sobre la normalidad, y otro identificado con el término escuela especial cuyas bases se fundamentan en la anormalidad y promueven la construcción de identidades especiales (Dávila, P., *et. al.*, 2010, p. 99). Esto tiene sus raíces en el sistema económico imperante que dio lugar a la perspectiva materialista que prioriza la mano de obra cualificada y competitiva, y que por tanto excluye la discapacidad:

Por ello, la economía, tanto mediante la actuación del mercado de trabajo como la organización social del trabajo, desempeña un papel clave en la producción de la categoría de discapacidad y en las respuestas de la sociedad a las personas discapacitadas. Además, la opresión a la que éstas se enfrentan tiene sus raíces en las estructuras económicas y sociales del capitalismo, que por sí mismas producen racismo, sexismo, homofobia, gerontofobia y discapacidad. (Oliver, 1998, p. 49).

Frente a esas diferenciaciones que potencian la exclusión, se ha venido fortaleciendo los conceptos de inclusión social y educación inclusiva que buscan desde prácticas específicas el diseño y desarrollo de procesos que permitan no sólo a las personas en situación de discapacidad su adaptación al sistema, sino de todas las personas dadas las múltiples particularidades que ostentan: “Se han superado las restricciones históricas que en este campo han existido, y se aboga por la construcción de una educación para todos y entre todos; en definitiva, de una educación inclusiva, en contraposición a la educación excluyente y segregadora heredada, propia de una sociedad también excluyente” (Dávila, P., *et. al.*, 2010, p. 98).

Sin embargo, en las escuelas y las universidades no se ha logrado implementar adaptaciones completas con el objetivo de fomentar la inclusión, y por el contrario, las prácticas siguen girando en torno a los modelos de escuela normal y escuela especial. Se puede afirmar que en este momento se viene haciendo presión para que las prácticas al interior de las aulas se diseñen y fomenten considerando la diversidad. Se trata de un reto permanente que vincula no solamente el nivel legislativo sino además el compromiso de los actores educativos: “la atención a la diversidad y más concretamente a las necesidades educativas especiales desde el ámbito legislativo, debe constituir un continuo que permita atender, sin altibajos, todas las necesidades educativas surgidas a lo largo del tiempo” (Gimeno, J., 2002, p. 71).

Dentro de la literatura en el ámbito de la educación se destacan estudios, investigaciones e informes que muestran la necesidad de avanzar en la inclusión de personas en situación de discapacidad en las escuelas. En efecto, se destacan muy diversos documentos que analizan el fenómeno de la educación inclusiva en las escuelas, pero en el ámbito universitario muy poco se aborda esta situación. Si bien son muy pocas las personas que ingresan a la universidad a cursar los diferentes programas ofertados como se demuestra en los informes del DANE desde 1993 hasta el 2008, ello no implica que las universidades deban estar apartadas de la discusión y la problemática. En especial, los docentes deben ser actores flexibles con prácticas inclusivas que brinden nuevas posibilidades a aquellas personas que tienen limitaciones y estas dependen de la actitud que ha formado el docente en torno a las personas con discapacidad y su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Wukmir, V. (1963) expresa que la actitud se encuentra ligada al comportamiento y se caracteriza por ser una predisposición, servir de principio en la organización del comportamiento respecto de un objeto o situación específica, ser modificable, y por ende, relativamente persistente, servir de estímulo en la construcción de la relación sujeto-objeto, y ser una realidad psicosocial. En otros términos, la actitud se refiere a la forma o a la manera en que se lleva a cabo la acción o el comportamiento frente a una situación específica, siendo una predisposición que se relaciona con la motivación. En el caso de la actitud docente, la predisposición está enmarcada por conocimientos, saberes, visiones, concepciones y otros elementos cognoscitivos y emocionales.

En este orden de ideas, reconocer las actitudes de los docentes, en este caso, frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de personas en situación de discapacidad, implica ahondar en los dispositivos que afectan su conducta, y valorar desde ese escenario, el compromiso que tienen frente a la educación de jóvenes en situación de discapacidad a fin de identificar la proximidad entre el ideal promovido por el discurso de la educación inclusiva y la realidad al interior de las aulas a nivel universitario. Esta investigación está centrada en el contexto de la Universidad de Pamplona (Pamplona, Colombia), institución de carácter pública que dentro de su direccionamiento estratégico y políticas incorpora el reconocimiento de la diversidad y el desarrollo de una formación inclusiva. Cada vez más se integran a la Universidad personas que están afectadas por limitaciones de muy diversa índole, y frente a ello se ha venido observando una baja capacidad de los docentes para atender las necesidades educativas de estos estudiantes. A su vez, se evidencia una acción didáctica y pedagógica aislada y poco abarcadora que excluye a este tipo de población, y

ello exige que se explore sobre la actitud de los docentes con el objetivo de proponer recomendaciones o propuestas que acerquen a la Universidad al ideal de la educación inclusiva.

1.2. Formulación del problema

¿Cuáles son las actitudes de los docentes de la universidad de Pamplona hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad?

1.3. Justificación

La Constitución Política de 1991 (Congreso de la República, 1991, 20 de julio) expresa que la educación es un derecho fundamental que se garantiza a través de un servicio público y cuyo objetivo es el acceso al conocimiento, la ciencia, las artes, la técnica, y demás bienes que integran la cultura. En otras palabras, la educación es ante todo un escenario de socialización y movilización de la cultura, y por ello, tanto escuelas como universidades tienen por misión esencial la reproducción y transformación cultural (Avendaño, W. y Parada, A., 2011, p. 402). De este modo, el acceso a la cultura es un derecho fundamental de todas las personas, incluyendo los individuos en situación de discapacidad o con limitaciones, y el Estado así como las instituciones educativas tienen la función de reducir las brechas a fin de incorporar de manera progresiva a toda la población al sistema educativo.

Desde un punto de vista histórico, las personas en situación de discapacidad o con limitaciones han sido excluidas de los diferentes escenarios a través de los cuales el hombre se desarrolla como ser social: el trabajo, la educación, la familia, entre otros. La educación, hoy más que nunca, debe servir de dispositivo para modificar esas visiones y perspectivas desde la misma práctica. En efecto, se ha avanzado en el reconocimiento de derechos para las personas en situación de discapacidad a través de instrumentos internacionales (Declaración de los Derechos del Retrasado Mental de 1971 -Naciones Unidas, 1971, 20 de diciembre-; Declaración de los Derechos del Impedido de 1975 -Naciones Unidas, 1975, 9 de diciembre-; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 - Naciones Unidas, 2006, 13 de diciembre-; entre otros) y normas de carácter interno (Resolución 14.861 de 1985 -Ministerio de Salud, 1985, 4 de octubre-; Ley 361 de 1997 - Congreso de la República, 1997, 7 de febrero-; entre otras), pero aún en la práctica se evidencia una permanente exclusión de estos grupos poblacionales. Las escuelas y las universidades deben ser creativas e innovadoras en la atención de personas en situación de discapacidad, disponiendo de los elementos técnicos, de infraestructura, pedagógicos y didácticos requeridos. Pero frente a ello, el elemento de mayor importancia es el docente quien es el actor que ejerce el permanente contacto con el estudiante al interior de las aulas, por lo que deben ser enriquecidas estas interacciones para la protección de la dignidad humana en toda su extensión.

Hoy más que nunca se exige de una práctica educativa que atienda a la diferencia y a la diversidad. Ello implica la formación de un profesional abarcador que comprende la realidad, incorporando estos elementos a su quehacer pedagógico para la transformación de

la realidad. Por otro lado, no todos los estudiantes asumen los aprendizajes establecidos en el currículo con la misma experiencia y capacidades, y en ese sentido, se debe reconocer las “capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante” para que se organice el aula de una forma tal que potencie “la participación y cooperación entre los estudiantes, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados estudiantes, graduar los niveles de exigencias y otras que son el resultado de la creatividad del docente” (Duk, C., 2004).

El desarrollo de esta investigación permite comprender aún más el tema definido por el binomio educación-discapacidad, pues va más allá del discurso para interpretar la realidad desde sus actores principales, el docente y el estudiante en situación de discapacidad, a través de la inmersión del investigador en un escenario donde poco se ha estudiado dicha relación: el complejo espacio universitario. Esta es una oportunidad para reconocer la forma en que los docentes asumen la tarea de formación frente a personas con condiciones especiales demostrando la innovación pedagógica implementada, así como los principales retos a futuros en el contexto propio de la Universidad de Pamplona. Valga resaltar que las universidades no sólo están llamadas a la movilización de saberes y a la formación de personas con capacidades para el auto-aprendizaje y la investigación, además se encuentran en el deber de “fomentar la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y el desarrollo sustentable” y “promueve la actitud de servicio, la verdad, la perseverancia, el espíritu crítico y el compromiso de servir a la sociedad” (Ruíz, L., 2007).

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, como docente consciente de las implicaciones de las actitudes en el ejercicio de la docencia frente a los estudiantes en situación de discapacidad, y considerando la relevancia de la investigación para las autoridades del alma mater y los estudiantes involucrados, mediante la presente investigación se busca indagar esas vivencias que favorecen la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes en mención.

1.4.Objetivos

1.4.1. *General:* Analizar la actitud de los docentes de la Universidad de Pamplona hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad.

1.4.2. *Específicos*

Describir la perspectiva y el papel de la Universidad de Pamplona frente a la población estudiantil en situación de discapacidad.

Reconocer las necesidades que expresan los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de Pamplona para favorecer su proceso de integración en el aula.

Identificar la actitud de los docentes de la Universidad de Pamplona a través de las prácticas didáctico-pedagógicas que diseñan y desarrollan frente a los estudiantes en situación de discapacidad.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

Diferentes investigaciones se han realizado con el objetivo de indagar, describir y explicar el papel de la educación frente a personas que tienen limitaciones o se encuentran en situación de discapacidad. A nivel internacional se destacan estudios principalmente en España y Chile. En el primer escenario, se encuentran los estudios de la investigadora española Anabel Moriña. Esta docente e investigadora de la Universidad de Sevilla ha hecho importantes aportes en torno al objeto de estudio. En el estudio *La universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad*, Moriña, A. y Molina, V. (2011) analizan las barreras y ayudas identificadas por los estudiantes en situación de discapacidad en la universidad. Para el logro de los objetivos, se seleccionaron 44 estudiantes de diferentes programas académicos cuyas edades oscilaban entre los 19 y 59 años con una media de edad de 30,5 años.

Los resultados de esta investigación demuestran que a pesar de haberse hecho unas adecuaciones arquitectónicas en la Universidad y contarse con un Servicio de Asistencia Universitaria, al interior de las aulas no se generan ayudas específicas para los estudiantes en situación de discapacidad, evidenciándose una actitud poco favorable por parte de los docentes. Así mismo, se demuestra que la Universidad ha adoptado una normativa en favor

de los estudiantes en situación de discapacidad pero la misma, según relatos de los mismos actores, no se ve reflejada en la práctica.

También se destaca la investigación de Moriña, A., *et. al.* (2013) la cual tuvo como objeto estudiar desde la perspectiva de los estudiantes cómo los docentes a través de sus actitudes, proyectos, adaptaciones curriculares, acción tutorial y formación contribuyen o no a la inclusión de los estudiantes con limitaciones en la Universidad. Los resultados de esta investigación son parciales y corresponden a un proyecto que busca ahondar en las barreras y ayudas de la Universidad y los docentes para el desarrollo de una formación inclusiva. Para ello se hizo un diseño biográfico-narrativo con aplicación de múltiples instrumentos como grupos de discusión, entrevistas en profundidad, observación en las aulas, fotografías, entre otras. Algunos aspectos analizados en esta investigación son la actitud docente frente al alumnado en situación de discapacidad, prácticas de inclusión adaptaciones curriculares.

Respecto de la actitud de los docentes, los estudiantes expresan que los docentes no asumen posturas adecuadas con las necesidades y requerimientos de los mismos. Básicamente, se mueve en dos extremos las actitudes de los docentes conforme a los resultados. Por un lado, se encuentran los docentes que no reaccionan con naturalidad al conocer las limitaciones de los estudiantes, y por otro, hay docentes que no atienden a las necesidades y expectativas de los estudiantes en situación de discapacidad bajo el argumento que todo el alumnado debe ser tratado de la misma forma:

Aunque la mayor parte de los universitarios han expresado su deseo de ser tratados, dentro de lo posible, como un alumno más, también reconocen que tienen algunas

necesidades especiales, y la falta de respuesta del profesorado ante éstas, se convierte en una barrera especialmente difícil de superar. (p. 429)

Otros resultados que deben ser resaltados de la investigación de Moriña, A., *et. al.* (2013) son los siguientes: a) los problemas al interior de las aulas no se relaciona de forma directa con la discapacidad sino en la capacidad del docente para buscar herramientas y medios que permitan la socialización y movilización efectiva de los saberes; b) el uso excesivo de herramientas como Power Point limitan la posibilidad de inclusión de estudiantes con limitaciones, especialmente, visuales y auditivas; c) escasa disponibilidad para que los docentes faciliten el material utilizado en clase con anterioridad para las personas con limitaciones quienes pueden estudiarlas con anterioridad y seguir de manera fácil las explicaciones de los profesores, o permitir la grabación en audio de las clases para repasarlas con posterioridad en especial para estudiantes con limitaciones motoras.

También en el contexto español se encuentra la investigación de Martínez, M. y Bilbao, M. (2011) en la cual se describen las actitudes de los profesores de la Universidad de Burgos hacia las personas en situación de discapacidad a partir de la aplicación de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Este instrumento permite dos aspectos puntuales: a) identificar la actitud general, y b) reconocer factores como capacidades y limitaciones, reconocimiento y negación de derechos, implicación personal, calificación genérica y asunción de roles. Los hallazgos registrados en esta investigación permiten inferir que las actitudes corresponden a factores que pueden facilitar o dificultar el proceso de inclusión de las personas en situación de discapacidad al sistema educativo universitario. A su vez, los resultados demuestran que de forma general hay una actitud positiva por parte

de los docentes hacia los estudiantes con limitaciones, reconociendo sus particularidades y la necesidad de aunar esfuerzos para su inclusión efectiva. Sin embargo, hay un conjunto de limitaciones o incapacidades manifiestas por los docentes que no permiten una efectiva inclusión del alumnado.

Otro estudio en el que se aplica la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad es el de Santana, P. y Garoz, I. (2013), investigación contextualizada en una institución educativa secundaria de Madrid en España. Participaron en este estudio de tipo pre-experimental los docentes de 82 estudiantes y se valoró su actitud hacia las personas en situación de discapacidad. Con estos resultados, se diseñó un programa de intervención en forma de Unidad Didáctica de Deporte Adaptado basado en los componentes cognitivo, afectivo y conductual. La comparación de los resultados del pre-test y post-test muestran diferencias significativas demostrando la utilidad de realizar adaptaciones pedagógicas y didácticas sobre la base de las actitudes identificadas en el cuerpo docente.

Así mismo en España se encuentra la investigación de Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2015) titulada “Universidad y Discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes”. El objetivo de este estudio fue identificar las actitudes hacia personas en situación de discapacidad no sólo de docentes sino además de universitarios (367 y 2.025 respectivamente) a partir de un nuevo instrumento validado denominado Escala CUNIDIS compuesto de 40 ítems. Los resultados evidenciaron una actitud general positiva hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, pero ello no concuerda, en el caso de los docentes, son las acciones pedagógicas y las adaptaciones curriculares. Al igual que

otros estudios, la actitud de los docentes puede ser favorable pero desde el punto de vista práctico no se observan propuestas o acciones específicas que conduzcan a la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad.

En Costa Rica se encuentra la investigación de Soto, R. (2007) la cual tuvo como objeto identificar y describir las actitudes de un grupo de docentes de la Universidad de Costa Rica, institución que ha venido adoptando cada vez más los diversos lineamientos en torno a la discapacidad de las personas. Participaron en el estudio 30 docentes de la Sede Central Rodrigo Facio y los resultados demostraron que la actitud de los docentes se encuentra entre negativa y neutral: “el 75% de los encuestados tiene una opinión neutral y un 25% tiene una opinión negativa hacia los estudiantes con discapacidad que ingresan a la Universidad” (p. 41). En otros términos este tipo de actitudes pueden conducir a la generación de barreras para la inclusión educativa.

En Chile se encuentra la investigación de Granada, M., *et. al.* (2013) a través de la cual se describen y analizan algunos factores que impactan o inciden en las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa. En este estudio la actitud docente es interpretado como un “conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (p. 51). Por tanto, estos factores de incidencia se refieren a las experiencias, las particularidades de los docentes, los tiempos y recursos dispuestos, la formación y la capacitación docente. Entonces, estos factores pueden llevar a limitar o potenciar la educación inclusiva. Concluyen los autores en este estudio reflexivo que:

Si la escuela quiere optar por un enfoque más inclusivo, que ofrezca mejores oportunidades de desarrollo y participación a todos los estudiantes, tendrá que en su conjunto comprometerse y hacerse cargo de cada uno de sus miembros, funcionando de un modo diferente, innovando en sus políticas, cultura y práctica al interior de la comunidad para sostener esta nueva manera de enfrentar el proceso educativo con mayor calidad. Este cambio debiese impactar positivamente la actitud del profesorado encargado de interactuar directamente con todos los estudiantes que forman parte de la escuela. (p. 58)

En el escenario de la escuela primaria, se encuentra la investigación realizada por Acosta, A. y Arráez, T. (2014) en Venezuela cuyo objetivo fue determinar la forma en que las actitudes de los docentes de educación inicial y primaria favorecen o limitan la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad motora. Enmarcada en el enfoque cualitativo, esta investigación contó con un diseño etnográfico en la que se utilizaron instrumentos diversos: observación participante, entrevista y cuestionario. Los resultados de la investigación demostraron que los docentes mantienen una actitud que poco favorece al proceso de inclusión, y ello se debe a la falta de formación o capacitación de los docentes que no les permite diversificar las herramientas para la atención satisfactoria de las necesidades y características de los escolares. De forma particular describen los autores en sus resultados: a) se verifican estrategias metodológicas rígidas y poco diversas que son aplicadas a todos los estudiantes pues el objetivo es cumplir con el currículo, b) no se aprecian adecuaciones curriculares que permitan la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, c) hay una actitud docente desfavorable que se fortalece con la falta de experiencia y conocimiento, además de la imposición de programas y acciones sobre los cuales no tienen un sentimiento de competencia.

En Chile, Damm, X. (2009) en su estudio titulado “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”, describe las representaciones y actitudes de los docentes en torno a la integración educativa de estudiantes con NEE así como las relaciones que se establecen al interior de las aulas de clase. Corresponde a un estudio de caso en el que participaron cuatro docentes del nivel básico primario. Los hallazgos demuestran que las actitudes de los docentes frente a estudiantes en situación de discapacidad o NEE giran en torno a la indiferencia, la sobreprotección, las bajas expectativas y la aceptación, actitudes que poco favorecen a la inclusión efectiva. En efecto, señala la investigadora: “Las representaciones del profesorado sobre estos niños dan cuenta de que aún persiste la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de los niños” (p. 25).

En el contexto colombiano se encuentra la investigación de Díaz, O. y Franco, F. (2010) quienes caracterizaron e interpretaron las actitudes de los docentes del municipio de Soledad hacia la inclusión educativa. Para ello, los autores aplicaron una escala de actitudes, efectuaron análisis de discurso y emplearon la observación persistente a través de instrumentos como entrevistas focalizadas. La información recolectada fue analizada y contrastada (triangulación de métodos). Los resultados de la investigación permitieron concluir que existen actitudes ambivalentes entre los docentes frente a la inclusión educativa. En efecto, por un lado se presentan actitudes de rechazo, y por otro, actitudes de escepticismo, los cuales se manifiestan en discursos y prácticas que tienden a mostrar la baja capacidad de los docentes para atender a este tipo de población:

[...] en el fondo son el reflejo de carencias del profesor en el campo pedagógico. La demanda de los docentes en el campo de formación para atender a los niños incluidos en esencia es una demanda de formación pedagógica que debe ser atendida con prontitud. (p. 28)

En esta investigación a nivel teórico se resalta una tipología de actitudes docentes que sirven para el análisis y la interpretación de los resultados del estudio propuesto: actitudes de escepticismo, actitudes de rechazo, actitudes ambivalentes, actitudes de optimismo empírico y actitudes de responsabilidad social. Cada una de estas categorías se amplía en el marco teórico de la investigación.

Los autores Araya, A., *et. al.* (2014) utilizaron el instrumento Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. En este se indagó por las actitudes de estudiantes universitarios hacia personas en situación de discapacidad y se compararon los resultados obtenidos en estudiantes de la carrera de Pedagogía con otros programas de formación de una Universidad ubicada en la ciudad de La Serena en Chile. En ella participaron 260 estudiantes y los hallazgos mostraron actitudes positivas por parte del alumnado sin que se presentara diferencias significativas en los diversos grupos: “Se puede inferir que los estudiantes presentan una predisposición favorable a comportarse de manera efectiva frente a personas con discapacidad, valorando positivamente sus capacidades y reconociendo sus derechos fundamentales” (p. 289).

Por último, se debe señalar que son inexistentes los estudios regionales en torno al objeto de análisis, es decir, la actitud del docente universitario frente a los estudiantes en situación

de discapacidad. Esta investigación aporta al campo de conocimiento poniendo de manifiesto el caso de la Universidad de Pamplona Sede Villa del Rosario.

2.2. Marco teórico

2.2.1. *El concepto del desarrollo humano*

El desarrollo humano tiene como objetivo garantizar los ambientes para que los seres humanos de forma individual o colectiva, desarrollen y potencien sus capacidades de manera creativa y productiva en busca de satisfacer sus necesidades y compensar sus intereses. Esta perspectiva va más allá de la idea histórica adoptada por el sistema capitalista y la ideología neoliberal que equipara el desarrollo a un proceso de ampliación y expansión de la productividad y los mercados, es decir, el crecimiento económico como medio para el desarrollo. Sen, A. (2000) aborda el concepto de desarrollo humano como

Un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos, y que exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escases de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistémicas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estado represivos. (p. 19)

Esta forma de concebir el desarrollo humano se basa específicamente en las oportunidades que tiene una persona de ser y desarrollarse, de hacer de su vida algo lleno de éxito a través del bienestar y las oportunidades que brinde un Estado y la sociedad en general. Conforme a esto, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia (2011) señala que el desarrollo humano es mucho más que el crecimiento económico, este es solo un

medio – uno de los más importantes – para expandir las opciones de la gente para ser y hacer algo con sus vidas. Son las personas que conforman una Nación su verdadero potencial y su más valiosa riqueza. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990) define Desarrollo Humano como

[...] un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades desde los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo. (p. 33)

Tras esta definición, el concepto de desarrollo humano ha sido durante mucho tiempo, centro de variadas discusiones donde la complejidad del término y su profundidad ha producido un debate amplio, y ello se debe a que el desarrollo humano es una condición esencial para la realización del bienestar humano (Fajardo, F., 2007, p. 70). El desarrollo humano, entonces, trata de las oportunidades que tienen las personas de expandir sus capacidades para alcanzar un estilo de vida conforme a sus deseos y los principios de dignidad, igualdad y libertad. Bruna, F. (1997, p. 118) expone que en principio dichas oportunidades pueden ser numerosas en forma infinita y cambiar con el tiempo, sin embargo, sin importar el nivel de desarrollo en el que una persona se encuentre, “las tres más esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr una vida decente”.

Esto tiene una relación directa con la investigación realizada pues el tema de las personas en situación de discapacidad es ante todo una cuestión del desarrollo humano. Como lo señala Bruna, F. (1997), ya citado, el desarrollo humano al menos debe estructurarse en tres

tipos de oportunidades fundamentales: vida prolongada y saludable, acceso al conocimiento, los saberes y los bienes culturales, y posibilidades para adquirir recursos que permitan una vida digna y decente. Por tanto, facilitar el acceso efectivo de las personas en situación de discapacidad al sistema educativo en los diferentes niveles de formación amplía las posibilidades de estos individuos para que se reintegren y adapten a su entorno social, económico, cultural y político. No se trata de permitir simplemente el acceso al sistema educativo de las personas en situación de discapacidad, sino que en los escenarios de socialización y formación cuenten con las herramientas y los instrumentos necesarios para un proceso de aprendizaje variado y significativo.

2.2.2. Actitud docente frente a personas en situación de discapacidad

Uno de los aspectos de mayor relevancia en el campo de la educación y la pedagogía es la actitud docente, o mejor aún, las actitudes pues estas pueden ser diversas dependiendo de las situaciones u objetos con las que tengan relación. Díaz, O. y Franco, F. (2010, p. 16) expresan que las actitudes hacia los estudiantes por parte de los docentes tiene una importancia significativa en el acto educativo, y por ello “la psicología educativa le concede especial preeminencia al punto que afirma que algunos estudiantes muestran agrado o desagrado hacia la materia, no tanto por su naturaleza, sino por las actitudes que el docente presenta en su acto docente”. En otros términos, la actitud docente es un factor importante en la generación y construcción de espacios de formación significativos que puede bien fomentar el ideal de la educación o bien reducir las oportunidades de los escolares para que lleven a cabo procesos de aprendizaje efectivos.

El acto de enseñar no se reduce al discurso docente o a la transmisión de determinados conceptos, contenidos, fórmulas, hechos o datos. Más allá de eso, la personalidad, la actitud, la apertura y el cariño demostrado por el docente se convierte en un elemento fundamental de la formación y un factor que abre nuevas posibilidades a los estudiantes.

Las actitudes construidas y asumidas por los docentes dependen de múltiples factores determinantes entre los que se encuentran vivencias, experiencias, prácticas sociales, imaginarios, costumbres, estereotipos, entre otros (Díaz, O. y Franco, F., 2010, p. 17), y que definen al mismo individuo como sujeto socio-cultural y político.

La actitud comprende un término amplio que aún se encuentra en proceso de delimitación conceptual, y por ello, en la literatura se puede encontrar múltiples definiciones y aproximaciones. Por ejemplo, Sierra, R. (1999, p. 371) indica que una actitud es el conjunto de "disposiciones permanentes de ánimo formadas por un conjunto de convicciones y sentimientos que llevan al sujeto que las tiene a actuar y expresarse según ellas en sus actos y opiniones", y Chávez, M., *et. al.* (1992, p. 777) explica que la actitud puede interpretarse "como un estado disposicional, como una respuesta emotiva o como una tendencia a comportarse positiva o negativamente". De estas dos definiciones se puede destacar que la actitud es una manifestación de elementos subjetivos que integran las dimensiones cognoscitiva, emocional y racional del individuo, afectando o determinando su conducta o acción.

Dependiendo de la situación, las personas o los hechos a los que se encuentra expuesto un individuo, la actitud ejerce influencia como un dispositivo siendo un regulador de la conducta. De este modo, en el caso de los docentes y su acción pedagógica y didáctica, los múltiples escenarios y contextos lo llevan a asumir posiciones en donde la actitud influye de manera marcada y definitiva en el éxito de la formación. En este amplio abanico de actitudes, se encuentra el fenómeno de la educación inclusiva, la discapacidad, la diferencia, las NEE y la diversidad como objeto de estudio. Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2014, p. 198) describen que “el análisis de las actitudes del docente hacia la educación inclusiva supone un tema de enorme interés en el ámbito de la Educación Especial”, y ello se demuestra en el amplio trabajo investigativo realizado que permite afirmar que se trata de una de las principales líneas de estudio. Sin embargo, estos mismos autores sostienen que aún existen múltiples fallas que no permiten una educación inclusiva, lo que obliga a que se continúe la labor científica a fin de “profundizar en las creencias y percepciones del profesorado acerca de la diversidad y de la respuesta educativa a la misma”.

Algunos de los factores que influyen en la actitud de los docentes frente a la denominada educación inclusiva son la especialidad y la función docente, la formación, la capacitación y el conocimiento sobre el tema, la experiencia en el campo, la edad, entre otros (Pegalajar, M. y Colmenero, M., 2014, p. 199), además de las acciones de política pública promovidas por los Estados o gobiernos, y las políticas institucionales. Lo cierto es que el docente que evidencia menos conocimiento o capacidades para la atención de estudiantes en situación de discapacidad, generan actitudes negativas que poco favorecen los cambios o las transformaciones al interior de las aulas.

Artavia, M. (2005) identifica un conjunto de actitudes hacia las personas en situación de discapacidad que pueden ser clasificadas en cuatro categorías conforme a la tabla 1. En primer lugar, se encuentran las actitudes de escepticismo que se concretan en la desconfianza y la baja credibilidad hacia el tema de la inclusión. La segunda categoría se refiere a las actitudes de rechazo en donde el docente manifiesta una negativa a la inclusión de personas en situación de discapacidad, excluyendo a esta población. La tercera categoría incluye las actitudes ambivalentes que consisten en una aparente o disfrazada aceptación de estos estudiantes, ubicando al mismo dentro del aula pero sin mediar acción alguna pues no se encuentra convencido de las posibilidades. La cuarta categoría denominada aptitudes de optimismo empírico incluye aquella en la que se busca una integración a través de acciones que pueden ser interpretadas como ensayo-error. En este caso, los docentes buscan medios, estrategias y posibilidades sin un conocimiento cierto y preciso. Por último, se encuentra la categoría de actitudes de responsabilidad social en las que son manifiestas el interés, el conocimiento, las acciones basadas en sustentos teóricos, entre otros, haciendo la práctica pedagógica un elemento central para el cambio.

Tabla 1. Categorías para las actitudes docentes frente a Necesidades Educativas Especiales

Categoría	Descripción
Actitudes de escepticismo	Caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con N.E.E. al aula regular.
Actitudes de rechazo	El docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con N.E.E. Mientras que el escéptico “no cree” en esta actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye. Un escéptico no necesariamente los rechaza: puede aceptarlos en el aula

aunque “no cree que eso de resultado.

Actitudes ambivalentes Se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con N.E.E., fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento

Actitudes de optimismo empírico Se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con N.E.E. por ensayo y error.

Actitudes de responsabilidad social La integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva.

Fuente: Elaboración de la autora a partir de los aportes de Artavia, M. (2005) y Díaz, O. y Franco, F. (2010)

2.2.3. *Discapacidad: hacia una mejor comprensión*

Los estudios sobre la discapacidad son recientes. Sobre este campo complejo, una primera perspectiva fundamental para comprender la discapacidad puede ser la siguiente: “la discapacidad no era el resultado de una patología física, sino de la organización social, un producto social generado por patrones sistemáticos de exclusión entretejidos en la trama social” (Hughes, B. y Paterson, K., 2008). De acuerdo a esto, la discapacidad no es un tema sólo físico y biológico, sino que además es un ámbito de carácter social pues la incapacidad de un individuo está delimitada por dinámicas sociales que impiden u obstaculizan la integración e incorporación de un sujeto a las actividades cotidianas. Por tanto, eliminando

estas barreras se mitiga las limitaciones que tiene una persona por razones de deficiencia física.

Para una mejor comprensión de lo descrito en el párrafo anterior, basta hacer un examen del estudio de Egea, G. y Sarabia, S. (2001), quienes hacen un recorrido histórico sobre las definiciones dadas al concepto de discapacidad. En 1980 la Organización Mundial de la Salud a través de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías -CIDDDM-, señaló que la discapacidad es “la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características” (OMS, 1980; citado por Egea, G. y Sarabia, S., 2001). Y más recientemente, la OMS por medio de la Clasificación Internacional del Funcionamiento -CIF-, describe la discapacidad como aquel estado que “engloba las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación” (Egea, G. y Sarabia, S., 2001).

Se observa que hace más de tres décadas la discapacidad era considerada como una deficiencia del individuo que le impactaba en su capacidad para la ejecución de actividades catalogadas como normales, es decir, se limitaba a la misma dimensión del sujeto sin considerar otros factores como los sociales o medio-ambientales. En la actualidad, la discapacidad se ha ampliado y a la vez delimitado. En primer lugar, tiene un mayor alcance pues ahora se considera las deficiencias, las limitaciones y las restricciones en la participación, volviendo el concepto un objeto también de las ciencias sociales. Y en segundo lugar, se ha delimitado al excluir adjetivos que pueden ser considerados

excluyentes. De ahí que se pasará de una Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, a una Clasificación Internacional del Funcionamiento. En función de generar una mejor interpretación y comprensión de la discapacidad, resulta pertinente el análisis de la Discapacidad Intelectual, cuyos lineamientos y elementos conceptuales también permiten delimitar el concepto de discapacidad física.

A pesar de que su uso se encuentra ampliamente expandido en la actualidad, el término de Discapacidad Intelectual -a veces también referenciado como Discapacidad General de Aprendizaje o Desorden de Desarrollo Intelectual- es de acuñación bastante reciente, pues como explica Wilmschurt, L. (2012), el mismo surgió durante la última década en la búsqueda de la eliminación y remplazo del término de Retardo Mental el cual, a pesar de ser un concepto clínico y psicológico formal usado durante varias décadas, había adquirido con el tiempo un marcado talante peyorativo, obligando a las autoridades del ramo a la sustitución de la terminología utilizada.

Este cambio profundo de percepción, como lo explica Verdugo, M. (1999), surgió del debate iniciado a finales del siglo XX por una parte importante de los profesionales del ramo, que consideraban que el término Retardo Mental se había llenado de un contenido cultural nocivo, y que la connotación social negativa que se hacía de las personas que padecían de patologías dentro de esta categoría empeoraba las dificultades que de por sí tenían las mismas para incorporarse de forma adecuada a sus comunidades e interactuar con otros individuos de manera satisfactoria, lo que les generaba cuadros de aislamiento social.

De igual forma, se buscaba que la nueva designación tuviera un contenido más completo, que superara los elementos puramente clínicos y patológicos con base en los cuales se había acuñado originalmente la categoría de Retardo Mental, para tener en cuenta los elementos humanos que hacían parte de la problemática, especialmente en lo referente a la necesidad de integración de la persona deficiente o discapacitada a la sociedad. Sobre esta necesidad de remplazar la terminología utilizada en el ramo menciona Verdugo, M. (2003):

La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas. La discapacidad intelectual debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad.

Teniendo presente la necesidad de un enfoque más amplio, en el año 2002 la Asociación Americana sobre Retardo Mental -AAMR, por sus siglas en inglés-, una de las principales autoridades globales en dicho campo, a pesar de negarse de forma momentánea a cambiar el vocablo utilizado manteniendo la terminología de Retardo Mental, re-delineó el concepto del mismo buscando añadir nuevos elementos a su definición, de esa forma dicho trastorno pasó a ser considerado como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales” (Luckasson, R., *et al.*, 2002).

Cinco años después, en el 2007, la mencionada entidad siguiendo la corriente generalizada decidió cambiar su nombre a Asociación Americana sobre las Discapacidades Intelectuales

y de Desarrollo -AAIDD, por sus siglas en inglés-, dejando a un lado el término de Retardo Mental y remplazándolo por completo por el de Discapacidad Intelectual, pero manteniendo la definición base dada en 2002, que se consideraba completa, al haber incluido elementos tanto intelectuales como adaptativos.

Señala Stetka, B. y Correll, C. (2013) que en el año 2013 la Asociación Americana de Psiquiatría, considerada como la organización más grande de profesionales en dicho campo a nivel global, al emitir la quinta edición de su Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales -DSM-5- eliminó el término de Retardo Mental, cambiándolo por el de Discapacidad Intelectual o Trastorno de Desarrollo Intelectual. Dado a que dicho manual es el texto guía primordial para el diagnóstico de trastornos o patologías mentales dentro de Estados Unidos, este cambio representó la desaparición completa dentro del panorama psiquiátrico estadounidense del término Retardo Mental, y en gran medida dentro del panorama global.

En efecto, Portuondo, M. (2004) explica que la discapacidad intelectual es un problema muy complejo, en el cual no sólo se observa la participación de la comunidad científica y de la salud, sino que exige de un análisis interdisciplinar por tratarse de un problema de tipo social, y en ese sentido Carulla, L. y Rodríguez, C. (2001) indica que la discapacidad intelectual constituye en la actualidad un desafío para la sociedad en general, en donde se cuestiona los principios y valores sociales sobre los cuales se construye la llamada civilización. El concepto de la discapacidad mental ha variado a través de la historia y en la actualidad el trabajo investigativo se ha destinado a la inclusión efectiva de esta población

dentro de la sociedad, impulsando el cambio cultural hacia una transformación de la visión de los hombres frente a estos individuos.

2.2.4. *Educación inclusiva*

La educación inclusiva surge en el ámbito internacional en los años 90. Históricamente la evolución de la práctica educativa es evidente y respondiendo al momento histórico pasa desde la escuela guiada por la norma “la letra con sangre entra” hasta los logros como la apuesta del aprendizaje significativo o “la pedagogía del oprimido” de Freire, P. (1970). En cuanto a la educación inclusiva igual su evolución es marcada. Según, Parra, C. (2011) se ha pasado de una completa exclusión a la configurada educación especial, y en los últimos momentos a la educación integrada y ahora la educación inclusiva basada en la diversidad.

Ahora bien, es fundamental que en esta apuesta se involucren a todos los actores del proceso educativo a través de muy diversas adecuaciones o adaptaciones con el objetivo de fortalecer un espacio de socialización y participación para todos. En otros términos, no se trata de un mero apoyo para que los sujetos participen en la escuela, sino de cambios acertados y pertinentes:

La educación inclusiva se advierte que no se trata de integrar a los niños y niñas apoyándolos para que participen en la escuela, sino que se trata de reestructurar la escuela para que participen esos niños. Hablar del principio de inclusión es, en consecuencia, hablar de cambios, de mejoras. Con este enfoque, es evidente que la gestión y organización del aula debe mejorar (Marchena, R., 2009, p. 35).

Es por ello que reconocer que el derecho a la educación no sólo va dirigido al acceso, sino que se complementa con la obligación de eliminar la discriminación, la exclusión y demás barreras que implican un trato diferenciado no requerido o inoportuno. La educación inclusiva es esencial y fundamental no sólo para permitir a cada una de las personas el acceso a los bienes culturales y a la formación en campos específicos del saber, sino además por esa función que ostenta en la garantía y protección de otros Derechos Humanos ya sean civiles, políticos, económicos, sociales o culturales. Al poner de manifiesto la educación como un Derecho Humano, se afirma su universalidad e inalienabilidad, pues tan sólo basta ser parte de la especie humana para que dichos derechos puedan ser exigidos.

El concepto de educación inclusiva apareció hace más de dos décadas en el escenario de la Educación Para Todos durante la Conferencia Mundial de Jomtien de 1990 y que dio a lugar a la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y al *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Naciones Unidas, 1990, 9 de marzo). Entre otras cosas, este instrumento resalta el derecho fundamental de todas las personas (niños, jóvenes y adultos) para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje a partir de reformas estructurales y amplias que impliquen mejores oportunidades y condiciones para todas las personas, es decir, en la diversidad.

El concepto de inclusión en la diversidad hace referencia al reto que tiene la escuela y la universidad de incluir en la vida académica y formativa a toda la población sin importar la diversidad de cada uno en lo que se refiere a lo cultural, político, económico, étnico, religioso e ideológico. Debatiendo las prácticas pedagógicas actuales y demandando un

cambio en las didácticas y políticas que obstaculizan la apropiada integración de los estudiantes, de esta manera la educación desde esa perspectiva desafía cualquier tipo de exclusión. Es claro que esto trasciende más allá del cambio de una persona dentro de los escenarios de formación pues la apuesta institucional debe prever las transformaciones y adaptaciones necesarias en los niveles curricular, didáctico, pedagógico, arquitectónico, y demás.

Considerar la diversidad y la inclusión como una cuestión que atañe al conjunto del centro escolar nos sitúa ante la necesidad de mirar al contexto organizativo en el que estamos inmersos: los valores y principios que orientan el funcionamiento del centro, las prácticas y rutinas asentadas en él, las normas y modos de hacer dados por sentado y en general, sus condiciones organizativas. (Gonzales, 2008, p. 83)

Desde el punto de vista práctico, las instituciones educativas no han logrado de forma plena atender a los requerimientos de la diversidad, la inclusión y las personas en situación de discapacidad. Se ha avanzado en normas, lineamientos y directrices, en definitiva, el reconocimiento de personas que desde el punto de vista histórico estuvieron en exclusión, pero la traducción de estos instrumentos e ideales al contexto práctico educativo aún muestra profundas y múltiples deficiencias: “a partir de las transformaciones surgidas a partir de la globalización y la sociedad del conocimiento, los sistemas escolares se hallan sometidos a fuertes contradicciones, no logran entender ni promover políticas efectivas de inclusión de todo el alumnado”(Martínez, B., 2010, p.166.).

2.2.5. *Derechos humanos y Derecho Humano a la educación*

Los Derechos Humanos son facultades propias de todos y cada ser humano en el planeta tierra. No distinguen nación, lugar de procedencia o residencia, género, etnia, raza, creencia, idioma o cualquier otra condición diferenciadora entre personas de un lugar u otro. Cada persona cuenta con los mismos derechos que las otras sin distinción o discriminación alguna. Generalmente, las leyes que rigen cada país los contemplan y garantizan a través de los tratados, el derecho internacional consuetudinario, los principios generales y otras fuentes del derecho internacional. Los diferentes gobiernos tienen la obligación de establecer normas que permitan proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012).

Ante las diversidades culturales que existen en el mundo, los derechos humanos se basan en la universalidad como el principio sobre el cual cobijan a cada persona existente. Amaro, A. y Navarro, D. (2013) afirman que la Declaración Universal de los Derechos Humanos

[...] supone el primer reconocimiento universal de que los derechos básicos y las libertades fundamentales son inherentes a todos los seres humanos, inalienables y aplicables en igual medida a todas las personas, y que todos y cada uno de nosotros hemos nacido libres y con igualdad de dignidad y de derechos (p. 40).

El 10 de diciembre de 1948, la comunidad internacional firmó un compromiso para defender la dignidad de todos los seres humanos en base a la justicia y la igualdad (Gros,

H., 1998; Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012) a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

A través de las legislaciones internas cada nación vela por la protección y garantía a los derechos contemplados en la Declaración, reflejando así no solo el consentimiento con los principales tratados de los derechos humanos sino el compromiso jurídico de velar por su cumplimiento. Los Derechos Humanos son inalienables, no deben suprimirse de ninguna persona, sin embargo, determinadas situaciones pueden llevar a su restricción según las debidas garantías procesales. Ejemplo de ello es que se puede restringir el derecho a la libertad de un individuo si un ente de justicia decreta que este es culpable de haber cometido un delito (Berraondo, M., 2005).

Todos los derechos humanos son derechos indivisibles, interrelacionados e interdependientes. La protección y garantía de uno permite que otros se den en forma consecuente. De igual forma, la privación de un derecho, impide que los otros puedan desarrollarse. Es por esto que en la adjudicación de derechos a los seres humanos es carente de discriminación de cualquier tipo, para así garantizar el cubrimiento a cada hombre y mujer aún antes de nacer. Apply Human Rights (2008) señala que:

Los derechos humanos y las libertades prohíben la discriminación sobre la base de una lista no exhaustiva de categorías tales como sexo, raza, color, y así sucesivamente. El principio de la no discriminación se complementa con el principio de igualdad, como lo estipula el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. (p. 2)

Los Derechos Humanos engloban tanto derechos como responsabilidades. Los Gobiernos asumen la obligación de procurar que todos dentro de los límites de las diferentes naciones, sean portadores de los diferentes derechos que les han sido otorgados a través de la Declaración, en virtud del derecho internacional, de respetar, proteger y realizar los derechos humanos. Es obligación de los Estados respetar los derechos de cada ser humano en su jurisdicción, sin interferir en su desarrollo o limitarlos. Cada Gobierno Nacional tiene la responsabilidad de impedir los abusos en contra de individuos y grupos poblacionales específicos, sobre todo si estos atentan contra la garantía de los Derechos Humanos.

Galvis, L. (1996) señala que los Derechos Humanos poseen características que denotan y señalan la importancia de su ejercicio para cada persona:

- a. *Universales*: Cada persona es titular o sujeto activo de todos los Derechos Humanos, sin ninguna clase de distinción por edad, sexo, raza, lengua, nacionalidad, creencia, condición económica o social, ideas políticas, preferencia sexual, discapacidad, enfermedad o cualquier otra situación.
- b. *Indivisibles, interdependientes, integrales y complementarios*: La dignidad de la persona humana se garantiza a través del respeto y reconocimiento de todos los derechos humanos, sean éstos de naturaleza política, civil, social, económica o cultural. Cada ser humano posee igual grado de importancia ante el Estado con respecto a otro. El desarrollo de un individuo bajo la garantía de todos sus derechos favorece la posibilidad de que este pueda ejecutar su propio proyecto de vida, bajo los conceptos de lo que se denomina vida digna. Existen algunos derechos

denominados “derechos claves”, debido a su importancia y a que permiten a quien los disfruta el acceso a otros derechos.

- c. *Su ejercicio no es absoluto*: El ejercicio de los Derechos Humanos de un individuo no debe afectar su entorno o el desarrollo de los Derechos Humanos de otro. Los Derechos Humanos pueden ser regulados o limitados por el Estado según los límites del ejercicio señalados constitucionalmente y de acuerdo a los estándares internacionalmente aceptados.
- d. *Irrenunciables, inalienables e intransferibles*: Ningún ser humano puede renunciar a los derechos humanos, ni tampoco negociar con ellos, aunque sea por propia voluntad. Ni el Estado puede disponer de los derechos de las personas, ni obligarlas a renunciar de los mismos. Los Derechos Humanos pueden ser limitados en un individuo según sea el caso, pero jamás pueden ser eliminados.
- e. *Inviolables*: El Estado debe ser el principal garante de que ningún Derecho Humano sea violado a un individuo dentro de su territorio.
- f. *Son exigibles*: Existen instrumentos, herramientas y formas de proceder encausadas a proteger y garantizar el desarrollo de los Derechos Humanos en un individuo. También existen formas legales para exigir la debida reparación en caso de violación de algún derecho fundamental.
- g. *Protegidos internacionalmente*: La comunidad internacional puede y debe realizar intervención a un Estado cuando se crea que puede estar atentando contra el ejercicio de los Derechos Humanos de su sociedad. No existe violación de la soberanía cuando los entes internacionales competentes intervienen para exigir que

una violación a los Derechos Humanos de determinada población sea investigada, puesta en claro y las respectivas víctimas reparadas.

Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos quedaron estipuladas las garantías básicas necesarias para que cualquier ser humano, hombre o mujer, pueda desarrollarse holísticamente dentro de los límites de su nación natal y aún, fuera de las fronteras de esta. Todos los Derechos expuestos en la Declaración Universal de 1948 gozan de la misma importancia, bien sean económicos, políticos, civiles, culturales o sociales, tienen igual validez y relevancia, cualidad que ha sido reafirmada en múltiples ocasiones por la comunidad internacional como en la Declaración del Derecho al Desarrollo de 1986, la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993 y la Convención sobre los Derechos del Niño (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006).

Sin embargo, el derecho humano a la educación resulta ser del grupo de los derechos económicos, sociales y culturales, uno de los derechos de mayor relevancia para el desarrollo pleno de una persona. Como bien se ha estipulado, ningún derecho sopesa sobre otro derecho, pero la importancia del derecho humano a la educación radica en que es a través de esta que un ser humano se forma como persona y se convierte en un ente aportante, crítico y transformador de su entorno. La educación permite que un niño o niña adquiera la capacidad y condición para convivir en sociedad, es la ruta por defecto para que las personas socialicen, se entiendan, se toleren, interactúen y progresen como seres sociales (Turbay, C., 2000).

Cuando una mujer da a un luz un nuevo ser al mundo, independiente de su género ha parido un nuevo proyecto cargado de aptitudes a potencializar. Es un manajo de posibilidades que obtendrá forma según la información que reciba, según la educación que lo instruya, según los parámetros y preceptos bajo los cuales se forme. Turbay, C. (2000) indica que “sobre esta base y merced a las múltiples y diversas interacciones que tenga con su entorno, [un ser humano] irá construyendo su desarrollo como ser individual y social” (p. 9). Así, la educación aparece como algo arraigado a la especie humana, como algo inherente que a través del tiempo garantiza que un individuo sea apto para sobrevivir y adaptarse dentro del hábitat en la cual se desarrolla. Desde esta perspectiva Ponce, A. (1969) señala que:

[...] la educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente. Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su contorno, el niño se iba conformando poco a poco dentro de los moldes reverenciados por el grupo. La diaria convivencia con el adulto le introducía en las creencias y en las prácticas que su medio social tenía por mejores [...] Más adelante, los adultos explicaban a los niños cómo debían conducirse en determinadas circunstancias [...] Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad [quizás porque] en una sociedad en la cual la totalidad de los bienes están a disposición de todos, puede bastar la silenciosa imitación de las generaciones anteriores para ir llevando hacia un mismo cauce común las inevitables desigualdades en los temperamentos. (p. 25)

La educación es un derecho humano que debe ser accesible a niños, niñas, hombres y mujeres, sin distinción alguna. Los Estados y sus gobiernos deben garantizar este derecho reconocido a través de normas internacionales como primordial e importante. Por esto, es que a través de múltiples publicaciones los entes gubernamentales a nivel internacional insisten en la necesidad de hacer de la educación básica un derecho accesible a todos los seres humanos. Cada Estado debe concentrar esfuerzos en brindar a su ciudadanía una educación accesible, gratuita y sobre todo, de calidad.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

La investigación desarrollada tiene un enfoque cualitativo y es de tipo descriptivo. Los estudios cualitativos se caracterizan por enfatizar en las cualidades de los fenómenos basado en los significados, experiencias e interpretaciones de los individuos. El contexto social es el marco de análisis de la investigación cualitativa y las dinámicas que allí surgen son objeto de estudio de este enfoque: “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, G., Gil J. y García, E., 1996).

En las investigaciones cualitativas se utilizan diferentes métodos e instrumentos para la recolección de la información como son las entrevistas, las observaciones directas, el análisis de textos o imágenes, entre otros, que buscan describir las situaciones, los problemas y los fenómenos desde la vida de las personas (Rodríguez, G., Gil J. y García, E., 1996; Bisquerra, R., 2009). Para Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) la investigación cualitativa “ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo”.

Ahora bien, la investigación descriptiva tiene como propósito la descripción a profundidad de los eventos, los hechos y las situaciones que estructuran la realidad, es decir, identificar las principales características haciendo mención a los elementos que componen el fenómeno: “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los aspectos importantes del fenómeno que se somete a análisis” (Gómez, M., 2006). En este tipo de estudios, el investigador reconoce un conjunto de elementos que desea explorar y sobre ellos recolecta información que le permita describir de manera detallada sus principales particularidades.

3.2. Población

La población del estudio está conformada por los docentes y estudiantes en condición de discapacidad de la Universidad de Pamplona – Sede Villa del Rosario. Los docentes pertenecen a diversos programas académicos y suman un total de 15, los cuales fueron seleccionados por su voluntad de participación. La cantidad de estudiantes en condición de discapacidad es de 15 sujetos para el segundo semestre de 2016. La población de estudiantes es de diverso nivel socio-económico y presentan diferente tipo de discapacidad entre las cuales se encuentra visual, motriz y auditiva. Por su parte, la población docente tiene diferentes estudios en nivel de pregrado y postgrado.

3.3. Muestra

La muestra está representada por la totalidad de estudiantes en condición de discapacidad vinculados a la Universidad de Pamplona Sede de Villa del Rosario. Del grupo de docentes, la muestra estuvo conformada por 15 actores. A estos dos grupos se les aplicó las diferentes técnicas e instrumentos a fin de extraer la información primaria para su respectivo análisis e interpretación.

3.4. Técnicas de recolección de información

Para el logro de los objetivos se aplicará como técnicas de recolección de la información:

- 3.4.1. *Entrevista semiestructurada* aplicada a los estudiantes en condición de discapacidad vinculados a la Universidad de Pamplona (Sede de Villa del Rosario) con el objeto de indagar por los tipos de discapacidad, clase de limitaciones, los procesos de adaptación e inclusión, principales necesidades y la perspectiva frente a las prácticas docentes (Apéndice A).
- 3.4.2. *Entrevista semiestructurada* a los docentes de la Universidad de Pamplona (Sede de Villa del Rosario) con el propósito de recolectar información relacionada con las variables: sustento pedagógico, tipo de acciones pedagógicas, medios didácticos, Resultados obtenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomento de la inclusión (Apéndice B).

3.4.3. *Ficha de análisis documental* aplicada a diferentes documentos institucionales de la Universidad que permita reconocer la perspectiva y el papel de la misma frente a los estudiantes en situación de discapacidad. Con esta técnica se analizan las variables: direccionamiento estratégico, programas y proyectos de la Universidad (Apéndice C).

3.5. Proceso metodológico y fases de la investigación

Siendo una investigación de naturaleza cualitativa por la clase de métodos que se aplican para la recolección de la información y cuyo alcance es la descripción a profundidad de la situación o fenómeno, las fases metodológicas señaladas por Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) permiten el diseño de la investigación y el cumplimiento de los objetivos trazados: Fase preparatoria, Trabajo de campo, Fase analítica y Fase informativa.

3.5.1. Fase preparatoria: Esta fase comprende las etapas de reflexión y diseño. La primera se encuentra estructurada por la revisión de la literatura, el diseño del marco teórico, la construcción metodológica y la planificación de las actividades. En otras palabras, esta etapa está contenida en los tres primeros capítulos del proyecto en donde se hizo un análisis de los principales antecedentes, se indagaron por las categorías teóricas de *discapacidad y educación, formación universitaria y retos frente a la discapacidad, y prácticas docentes*. En la parte del diseño metodológico se encuentra la definición del enfoque investigativo, la población y muestra del estudio, los tipos de instrumentos y el diseño metodológico en sí.

Ahora bien, la etapa de diseño corresponde a la construcción de las técnicas requeridas para la recolección de la información, las cuales fueron sometidas a juicio de expertos para su respectiva validación. Como se observa en el apartado 3.4., las técnicas definidas y aplicadas para la recolección de la información fueron: a) Entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes en condición de discapacidad, b) Entrevista semiestructurada aplicada a docentes vinculados a los programas de la Facultad de Ingeniería, y c) la Ficha de análisis documental aplicada a documentos institucionales. La información que buscó recolectar cada tipo de instrumento se encuentra contenida en la siguiente tabla sobre dimensiones e variables de estudio:

Tabla 2.
Categorías, variables e indicadores de análisis en la investigación

Dimensiones	Variables	Indicadores	Instrumentos	Fuente
Prácticas didáctico-pedagógicas	V1. Sustento pedagógico	Ind. 1. Modelo o enfoque	Entrevista semiestructurada	Docentes
		Ind. 2. Teóricas		
	V.2. Tipo de acciones pedagógicas	Ind. 3. Experienciales Ind. 4. Prácticas docentes		
	V.3. Medios didácticos	Ind. 5. Dígital Ind. 6. Impresos Ind. 7. Audiovisuales		
	V.4. Resultados obtenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje	Ind. 8. Resultados en la enseñanza Ind. 9. Resultados en el aprendizaje.		
V.5. Fomento de la inclusión	Ind. 10. Acciones para integrar socialmente al estudiante Ind. 11. Acciones para aumentar la participación del estudiante.			

				Ind. 12. Capacitación por parte de la Universidad		
Necesidades de la población estudiantil en condición de discapacidad	V.6. Tipo de discapacidad	de		Ind. 13. Intelectual Ind. 14. Física	Entrevista semiestructurada	Estudiantes en condición de discapacidad
	V.7. Tipo de limitaciones	de		Ind. 15. Limitación para el aprendizaje. Ind. 16. Limitación para la movilidad. Ind. 17. Limitación para participar.	Entrevista semiestructurada	Docentes
	V.8. Proceso de adaptación e inclusión	de		Ind. 18. Nivel de aceptación. Ind. 19. Capacidad para socializar y participar. Ind. 20. Nivel de satisfacción.		
	V.9. Perspectiva frente a las prácticas docentes			Ind. 21. Tipo de acciones de los docentes. Ind. 22. Satisfacción frente a las prácticas docentes.		
Perspectiva y papel de la universidad frente a la población en condición de discapacidad	V.10. Direccionamiento estratégico			Ind. 23. Misión Ind. 24. Visión Ind. 25. Objetivos estratégicos Ind. 26. Principios	Análisis documental	Documentos institucionales: direccionamiento estratégico, proyectos y programas.
	V.11. Proyectos, programas y acciones			Ind. 27. Proyectos implementados Ind. 28. Programas implementados.		

Fuente: Elaboración de la autora

3.5.2. *Trabajo de campo:* Esta fase corresponde a la manera en que el investigador aborda el problema y recolecta la información requerida para el cumplimiento de los objetivos. De acuerdo a lo descrito, se aplicaron dos tipos de técnicas: dos entrevistas semiestructuradas (una a docentes y otra a estudiantes en situación de discapacidad) y una ficha de análisis documental. Inicialmente, se aplicó la ficha de análisis documental a fin de reconocer los

esfuerzos y el papel de la Universidad respecto de la población estudiantil en situación de discapacidad. Con posterioridad, se aplicó la entrevista semiestructurada a los docentes con el propósito de observar la articulación entre la política de la Universidad en cuanto al tema de análisis y las perspectivas y prácticas de los docentes. Por último, se aplicó la entrevista semiestructurada a estudiantes a fin de reconocer su posición respecto a la inclusión, el papel de la Universidad y el rol de los docentes.

3.5.3. *Fase analítica:* En la fase analítica se sistematizan los resultados, se analizan e interpretan de forma conjunta para dar respuesta a la pregunta de investigación. Las entrevistas fueron analizadas e interpretadas por cada una de las variables conforme a la tabla 1. El análisis e interpretación de esta información fue complementada con los hallazgos obtenidos en el análisis documental y se realizó de manera holística atendiendo a las características del paradigma fenomenológico el cual se encuentra sustentado en la vivencia y representaciones de los sujetos, su realidad y necesidades. El enfoque fenomenológico surge como una nueva postura frente a la objetividad del enfoque positivista o empírico, y está relacionado con aquellas “*nuevas ciencias que buscan lo concreto y lo vivido, y que tienden a recuperar la subjetividad de los individuos (humanos y no humanos) en cuanto a la relación vivida que mantienen con su mundo*” (Peñaranda, 2004).

3.5.4. *Fase informativa:* Una vez aplicados los instrumentos y cumplida la fase analítica (reducción y análisis de los datos), se construyó un informe final basado en los principales

resultados y hallazgos, los cuales sirvieron para la formulación de las conclusiones y las recomendaciones.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados de la entrevista estructurada aplicada a estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de Pamplona Sede Villa del Rosario

4.1.1. Información socio demográfica de los estudiantes

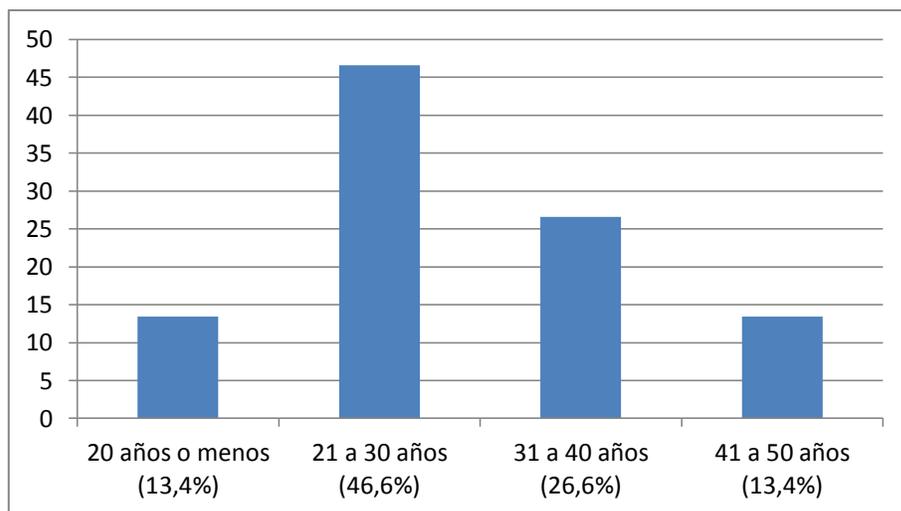
Una primera parte de la entrevista estructurada permitió recolectar información socio-demográfica de los estudiantes en situación de discapacidad (edad, sexo, nivel socio-económico, semestre cursado, tiempo de vinculación a la universidad y tipo de discapacidad).

Tabla 3. Edad de los estudiantes entrevistados

ÍTEM: EDAD DE LOS ESTUDIANTES		
	No	%
20 años o menos	2	13,4%
21-30 años	7	46,6%
31-40 años	4	26,6%
41-50 años	2	13,4%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 1. Edad de los estudiantes entrevistados



Fuente: Elaboración de la autora

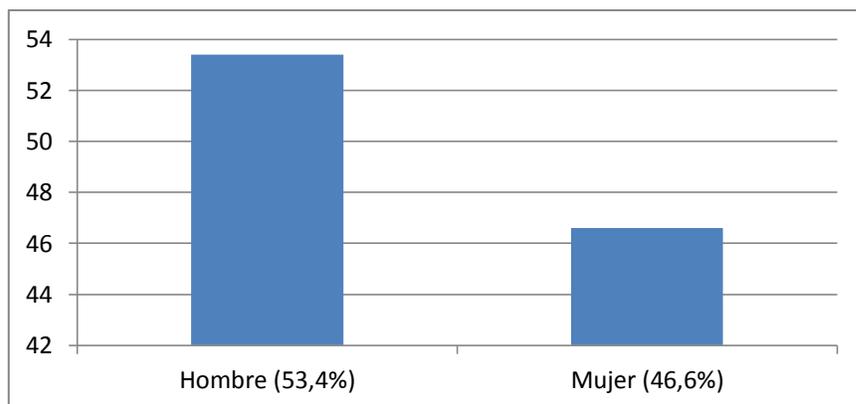
Análisis: La mayoría de los estudiantes en situación de discapacidad que se encuentran vinculados a alguno de los programas de formación universitarios tienen edades que oscilan entre los 21 y 30 años (46,6%) y 31 y 40 años (26,6%). Sólo el 13,4% tienen edades inferiores a los rangos señalados y otro 23,4% están edades que superan los rangos señalados. La edad promedio de los estudiantes entrevistados es de 26.73. Un grupo significativo de estudiantes tienen más de 30 años y ello sugiere un compromiso particular y serio por parte de estos sujetos de llevar a cabo un proceso de formación a nivel universitario.

Tabla 4. Sexo de los estudiantes entrevistados

ÍTEM: SEXO DE LOS ESTUDIANTES		
	No	%
Hombre	8	53,4%
Mujer	7	46,6%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 2. Sexo de los estudiantes entrevistados



Fuente: Elaboración de la autora

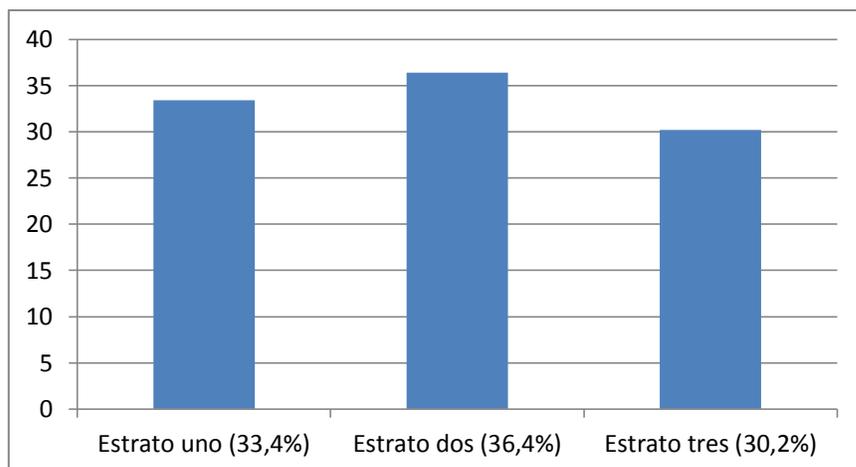
Análisis: No se evidencia alguna tendencia en particular en torno al sexo de los participantes. Una mayoría no destacada está integrada por hombres (53,4%). La distribución de estudiantes en situación de discapacidad por el criterio sexo en esta investigación, implica que se puede analizar los resultados obtenidos para verificar si hay algún tratamiento diferencial en alguno de los dos grupos.

Tabla 5. Nivel socio-económico de los entrevistados

ÍTEM: NIVEL SOCIO-ECONÓMICO DE LOS ESTUDIANTES		
	No	%
Estrato uno	5	33,4%
Estrato dos	6	36,4%
Estrato tres	4	30,2%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 3. Nivel socioeconómico de los entrevistados



Fuente: Elaboración de la autora

Análisis: El nivel socio-económico de los entrevistados se encuentra entre los estratos 1, 2 y 3. Los estudiantes en situación de discapacidad vinculados a la Sede de Villa del Rosario son personas limitadas desde el punto de vista económico, y ello puede en determinado momento ser una limitación a nivel educativo.

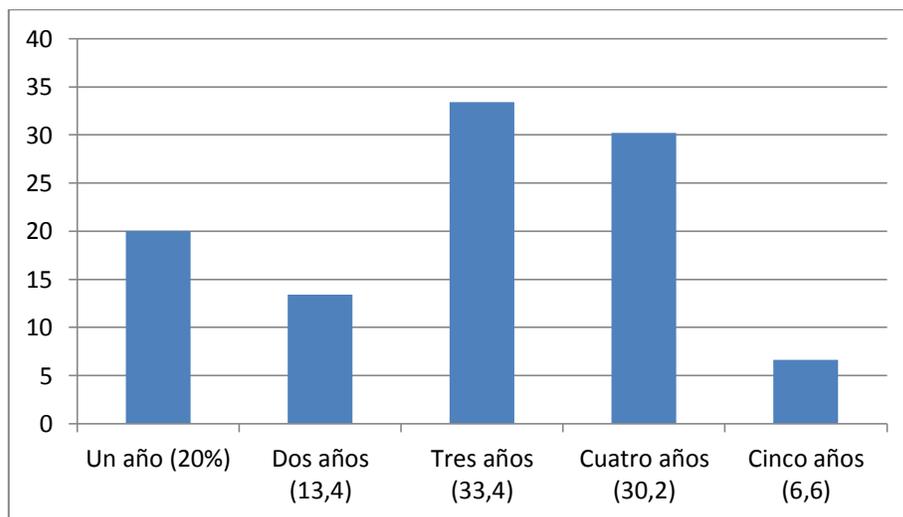
Tabla 6. Semestre que cursan los entrevistados

ÍTEM: SEMESTRE QUE CURSA EN LA UNIVERSIDAD		
	No	%
Primer semestre	2	13,4%
Segundo semestre	1	6,6%
Tercer semestre	3	20%
Cuarto semestre	1	6,6%
Quinto semestre	1	6,6%
Sexto semestre	3	20%
Séptimo semestre	1	6,6%
Octavo semestre	2	13,4%
Noveno semestre	1	6,6%

Dos años	2	13,4%
Tres años	5	33,4%
Cuatro años	4	30,2%
Cinco años	1	6,6%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 5. Tiempo de vinculación de los entrevistados a la Universidad



Fuente: Elaboración de la autora

Análisis: La mayoría de los entrevistados se encuentran vinculados a la Universidad desde hace tres o cuatro años (63,6%), lo cual concuerda con los semestres cursados, es decir, no se evidencia algún tipo de atraso en los programas académicos. Lo mismo sucede con los estudiantes que se encuentran vinculados a la Universidad de forma más reciente (uno o dos años) y quienes agrupan el 33,4%.

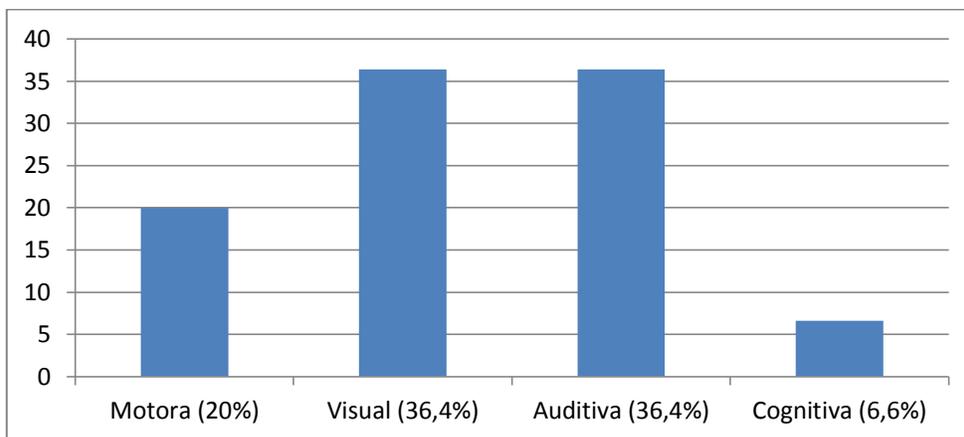
Tabla 8. Tipo de discapacidad

ÍTEM: TIPO DE DISCAPACIDAD		
	No	%
Motora	3	20%

Visual	6	36,4%
Auditiva	6	36,4%
Cognitiva	1	6,6%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 5. Tipo de discapacidad reportada por los estudiantes



Fuente: Elaboración de la autora

Análisis: Las principales discapacidades reportadas por los estudiantes que participaron en el estudio son visual y auditiva (72,8%). Sólo un estudiante reporta tener una doble discapacidad: auditiva y cognitiva. El 20% de los participantes manifiesta encontrarse limitados por una discapacidad motora. Cada una de estas discapacidades exige del docente la modificación de sus estrategias pedagógicas pues estas se manifiestan en diversas limitaciones cuyo impacto puede ser reducido si se modifican los esquemas de enseñanza-aprendizaje. Frente a ello, la actitud del docente es fundamental.

Las discapacidades registradas tienen su origen en diferentes momentos de la vida de los estudiantes. El 53,4% indica que su discapacidad se hizo presente desde el mismo momento del nacimiento, el 33,4% señala que esta tuvo su origen entre las edades de los 6 y 9 años, y el 13,4% informa tener la discapacidad ya siendo mayores de edad (entre los 18 y 24 años).

4.1.2. Limitaciones de los estudiantes en situación de discapacidad

Tabla 9. Relación de limitaciones por tipo de discapacidad

DISCAPACIDAD	LIMITACIONES
Motora	Desplazamiento Pocas adaptaciones en las aulas Asistir y participar en salidas de campo
Visual	Desplazamiento Baja participación en las actividades Comprensión de información proyectada Ubicación en lugares Apreciar los objetos, el mundo Exploración y aprovechamiento de textos
Auditiva / Cognitiva	Escuchar a los compañero Escuchar las explicaciones Hablar Comunicar en exposiciones Comunicar a docentes que no manejan señas Participación activa en las actividades de aula

Fuente: Elaboración de la autora

Análisis: Dependiendo del tipo de discapacidad las limitaciones son diferentes. Sin embargo, hay discapacidades que generan iguales limitaciones como la dificultad para desplazarse en el caso de personas que presentan deficiencias motoras o daños en la visión. La asistencia a clases y actividades, la comprensión de la información transmitida, socializada y movilizada en clase, la participación activa en las actividades programadas y la capacidad para comunicar, son las principales limitaciones que reportan los estudiantes en situación de discapacidad, es decir, estos elementos tienen un mayor grado de recurrencia entre las respuestas de los participantes. Si se entiende que la Universidad, al igual que la escuela, tiene la función esencial de servir de espacio para la socialización de la

cultura, resulta evidente que las personas en situación de discapacidad no pueden acceder de forma plena a este ideal si no se realizan las adecuaciones curriculares, pedagógicas y didácticas requeridas. Diversos autores coinciden en reconocer la relación directa que existe entre educación y comunicación:

La reflexión en torno al binomio educación y comunicación ha sido analizada y teorizada desde hace muchísimo tiempo, más por parte de los educadores que de los comunicadores [...]. Cuando afirmamos que el binomio educación/comunicación son “mediadores institucionales”, al igual que “mediadores cognoscitivos” queremos decir [...] que por un lado desde esos aparatos se otorgan ciertos significados a la realidad, y por el otro se proporcionan repertorios de representación e interpretación. Pero también ese binomio es un “mediador social” [...] como un elemento que intenta hacer consonante la realidad y el conocimiento introducido. (Bisbal, 1996, p. 17)

El autor destaca que educación y comunicación comprenden un binomio cuya función esencial es otorgar significados a la realidad y generar marcos de análisis para interpretar y representar los fenómenos. El desarrollo intelectual se encuentra estrechamente vinculado con la capacidad comunicativa del sujeto, y de allí que el lenguaje ostente un rol fundamental en la construcción de la existencia del mismo hombre. Por ello, las limitaciones producidas con ocasión de la existencia de una discapacidad y factores sociales y externos que las acrecienta, deben ser revisadas con detenimiento desde el ámbito educativo y pedagógico pues estas situaciones incorporan retos a los docentes al interior de las aulas.

4.1.3. Proceso de adaptación e inclusión

Tabla 10. Perspectivas de la adaptación e inclusión

CRITERIOS DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS EMERGENTES
El proceso de adaptación	<p>El proceso de adaptación es difícil al comienzo.</p> <p>Los profesores al reconocer la discapacidad disminuyen el nivel de exigencia.</p> <p>La ayuda de los compañeros del grupo permite una mejor adaptación a la Universidad.</p> <p>Algunos docentes facilitan el material para la revisión de las temáticas y su estudio personalizado.</p> <p>Fuera del aula no se brinda prioridad a las personas en situación de discapacidad.</p> <p>Otras áreas o dependencias de la Universidad no brindan una atención especial a las personas en situación de discapacidad.</p> <p>Es un proceso largo pero requerido para obtener la titulación.</p> <p>Es difícil porque los espacios no cuentan con ayudas conforme a las necesidades.</p>
Aceptación dentro del grupo y los docentes	<p>Los compañeros manifiestan un gran sentimiento de ayuda y colaboración.</p> <p>La adaptación a las clases es posible por la acción y colaboración de los compañeros.</p> <p>Muchos docentes no están capacitados para reconocer la diversidad y adecuar las actividades.</p> <p>Falta de aceptación y solidaridad por parte de los docentes.</p> <p>Algunos docentes brindan cariño y apoyo.</p> <p>Hay un tratamiento igual por parte de los compañeros (es uno más de ellos).</p> <p>Hay dificultades en la comunicación con los compañeros pero hay un buen trato.</p>
Acciones facilitadoras de los docentes para la promoción de la adaptación	<p>Se facilita el material con posterioridad para adelantarse.</p> <p>Permiten que acceda el intérprete al aula.</p> <p>Diseñan trabajos grupales.</p> <p>Diseñan algunos talleres en audio.</p> <p>Ubicación de materiales para que queden a la altura de la persona.</p> <p>Desarrollo de clases de forma verbal (para el caso de personas con limitaciones visuales).</p>

	<p>Determinar preguntas que deben ser estudiadas para exámenes. Enviar archivos al correo en formato de audio (para el caso de personas con limitaciones visuales). Asesorías con posterioridad a la clase.</p>
<p>Sentimiento de satisfacción frente a la acción docente y el proceso de formación</p>	<p>Son buenas personas. No todos colaboran. No hay proceso unánime que facilite el proceso de educación. Realizan un buen trabajo al interior de la universidad. Falta mucha comprensión y conocimiento frente a la discapacidad. Algunos docentes aplican el discurso “usted debe defenderse sólo”. No todos tienen paciencia.</p>
<p>Sentimiento de satisfacción frente a la acción de la Universidad para la inclusión</p>	<p>La Universidad no se ha esforzado para el proceso de inclusión. No reconoce ningún programa o proyecto implementado. Se ha buscado gestionar y los acuerdos no han sido establecidos. No hay adaptaciones a la arquitectura e infraestructura de la Universidad. No hay un cumplimiento de las recomendaciones del Ministerio de Educación. Hay interés en cumplir el programa, el plan de estudios. No se refleja interés alguno.</p>
<p>Propuestas de mejora para la inclusión educativa</p>	<p>Contratación de intérpretes para el aula. Capacitación permanente a los docentes. Incorporación de medios tecnológicos y didácticos. Creación de nuevos materiales y guías. Mejorar los espacios (aulas, laboratorios) y arreglar el ascensor. Disponibilidad de materiales en físico y medio magnético. Capacitación a estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración de la autora

Análisis: Los estudiantes en situación de discapacidad reconocen de forma plena las dificultades iniciales para el proceso de adaptación a la Universidad y, a su vez, admiten que dicho proceso aún se viene dando. Al referirse a estas dinámicas, los estudiantes expresan de forma recurrente la ayuda y colaboración prestada por los compañeros de clase. Se crean redes basadas en el aprendizaje colaborativo, lo cual permite inferir la aceptación

generalizada de estas personas dentro de los grupos a los que pertenecen. De allí que todos los participantes consideren que el trato con sus compañeros y la solidaridad de los mismos sean determinantes en el éxito de las actividades universitarias.

A su vez, el proceso de adaptación e inclusión se favorece con la actitud de algunos docentes, aunque no muchos, y quienes efectúan estrategias diversas pero que no comprenden su esencia pedagógica y didáctica. Básicamente, se facilita material o se mantiene un trato que implica el reconocer la discapacidad y disminuir los niveles de exigencia, lo cual no favorece a la adaptación del sujeto sino a su exclusión. Otros aspectos que poco favorecen la adaptación es la ausencia de políticas, programas o acciones a nivel institucional. En general, ninguno de los estudiantes reconoce un esfuerzo de la Universidad para la promoción de la adaptación e inclusión. Esto se relega en otras dependencias y áreas que no muestran en su trato un enfoque diferencial, la falta de adecuación de espacios como aulas y laboratorios, o la ausencia de profesionales de apoyo como intérpretes.

A pesar de las dificultades que limitan en gran medida el proceso de adaptación, los estudiantes encuentran una motivación en la actitud de algunos docentes que intentan disminuir los efectos de la discapacidad de los estudiantes, las redes de apoyo entre compañeros y el título a obtener en el futuro. Frente a esto último, los participantes consideran que sus limitaciones y exclusión pueden ser reducidas con la formación universitaria y la ampliación de oportunidades a nivel laboral.

Las propuestas de los estudiantes en torno a la adaptación en la vida universitaria son evidencia de las principales dificultades visibles en términos de inclusión, destacándose aspectos como la inexistencia de personal de apoyo como intérpretes, el escaso conocimiento de los docentes sobre la discapacidad y las estrategias de adaptación, la ausencia de medios tecnológicos y didácticas, el poco desarrollo y distribución de materiales y guías, la falta de adecuación de los espacios físicos, entre otros.

4.1.4. *Perspectivas de los estudiantes frente a las prácticas docentes*

Tabla 11. Las prácticas docentes en la reducción de las limitaciones como producto de la discapacidad

CRITERIOS DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS EMERGENTES
Acciones específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Volver a explicar los temas vistos en clase. Permite el ingreso del intérprete y la interacción con el estudiante en situación de discapacidad. Audios Desarrollo de exámenes y talleres grupales. Dejar al alcance de los estudiantes determinados objetos/materiales
Medios y materiales utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje	Diapositivas Libros Lecturas Guías Contenidos en formatos de audio. Películas Videobeam
Los resultados de las acciones o estrategias docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje	El material permite complementar la explicación de la clase. Permite llenar los vacíos que se quedan de las clases. Avanzar en los contenidos.

Fuente: Elaboración de la autora

Análisis: Los resultados sobre las prácticas docentes permiten reconocer un profesor con bajas habilidades para abordar y emplear nuevas estrategias al interior de las aulas. Hay un conjunto de acciones basadas en facilitar materiales o permitir que el ingreso de intérpretes, pero no se puede reconocer más allá de ello algún tipo de estrategia pedagógica que conlleve a una redefinición del proceso de enseñanza. Ello se debe al poco conocimiento y capacitación del docente frente a la población en situación de discapacidad. Los esfuerzos se centran, especialmente, en la propia población en situación de discapacidad y la red de apoyo que crea a su alrededor.

4.2. Resultados de la entrevista estructurada aplicada a docentes de la Universidad de Pamplona Sede Villa del Rosario

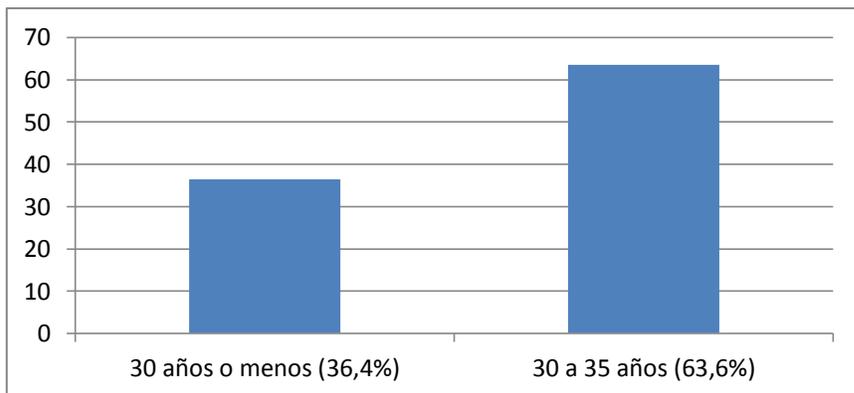
4.2.1. Información socio demográfica de los docentes

Tabla 12. Edad de los docentes entrevistados

ÍTEM: EDAD DE LOS ESTUDIANTES		
	No	%
30 años o menos	6	36,4%
30-35 años	9	63,6%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 6. Edad de los docentes entrevistados



Fuente: Elaboración de la autora

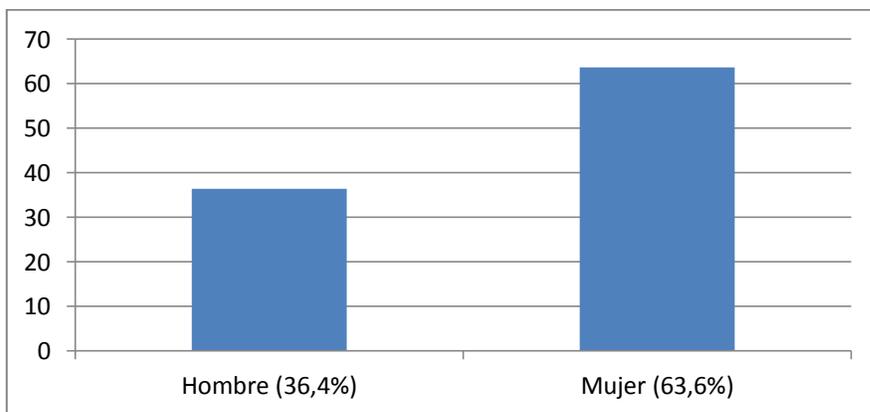
Análisis: El promedio de edad de los participantes es de 30.9 años. La mayoría de los docentes se encuentran en edades del 30 al 35 años (63,6%).

Tabla 13. Sexo de los docentes entrevistados

ÍTEM: SEXO DE LOS DOCENTES		
	No	%
Hombre	6	36,4%
Mujer	9	63,6%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 6. Sexo de los docentes entrevistados



Fuente: Elaboración de la autora

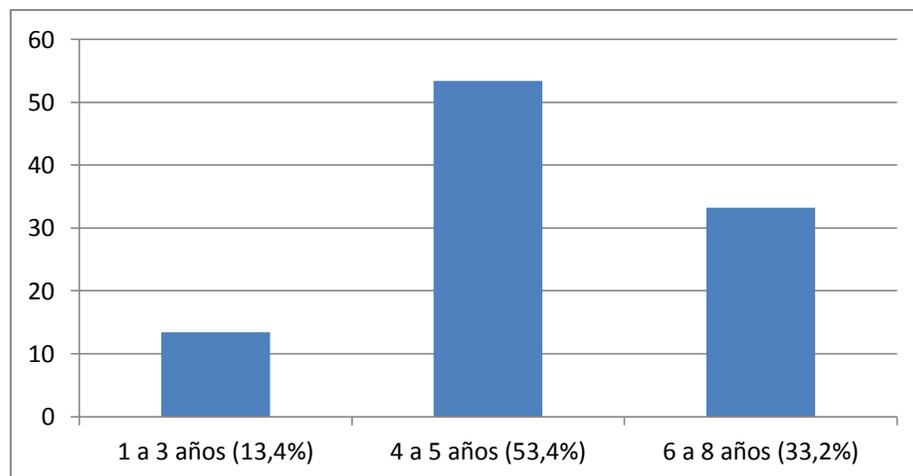
Análisis: La gráfica muestra que la mayoría de los docentes entrevistados son mujeres (63,6%). Existe una participación tanto de un grupo y otro en el desarrollo de la investigación.

Tabla 14. Tiempo de vinculación de los docentes a la Universidad

ÍTEM: TIEMPO DE VINCULACIÓN DE LOS DOCENTES A LA UNIVERSIDAD		
	No	%
1-3 años	2	13,4%
4-5 años	8	53,4%
6-8 años	5	33,2%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 7. Tiempo de vinculación de los docentes a la Universidad



Fuente: Elaboración de la autora

Análisis: De acuerdo a la gráfica, más de la mitad de los docentes que participaron en el estudio se encuentran vinculados a la Universidad desde hace 4 y 5 años. El 33,2% de los docentes llevan de 6 a 8 años vinculados a la Universidad. Al comparar estos resultados con la información de la gráfica 6, se puede evidenciar que la mayoría de los docentes una vez

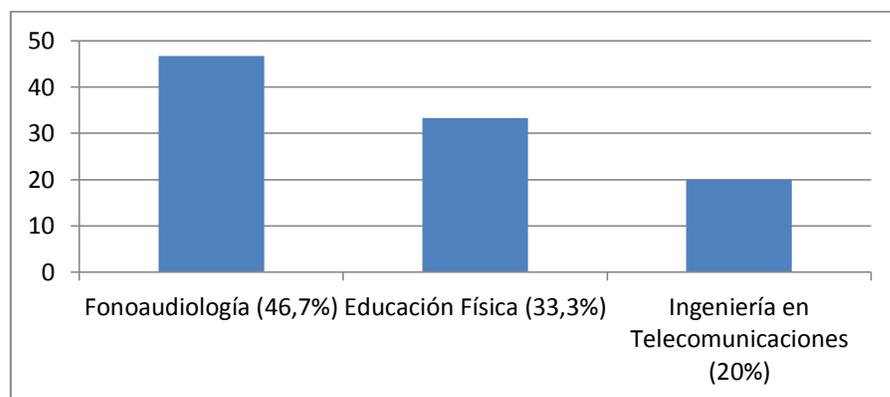
han terminado su carrera profesional han sido incorporados al cuerpo docente de la Universidad.

Tabla 15. Programa académico al que pertenecen los docentes

ÍTEM: PROGRAMA ACADÉMICO AL QUE PERTENECEN LOS DOCENTES		
	No	%
Psicología	7	46,7%
Educación Física	5	33,3%
Ingeniería en Telecomunicaciones	3	20%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 8. Programa académico al que pertenecen los docentes



Fuente: Elaboración propia

Análisis: Los docentes participantes pertenecen a tres programas específicos ofertados por la Universidad de Pamplona en la Sede Villa del Rosario: Ingeniería de Telecomunicaciones, Educación Física y Psicología, siendo esta última la de mayor porcentaje: 46,7%. Valga señalarse que estas tres carreras ofrecen una perspectiva

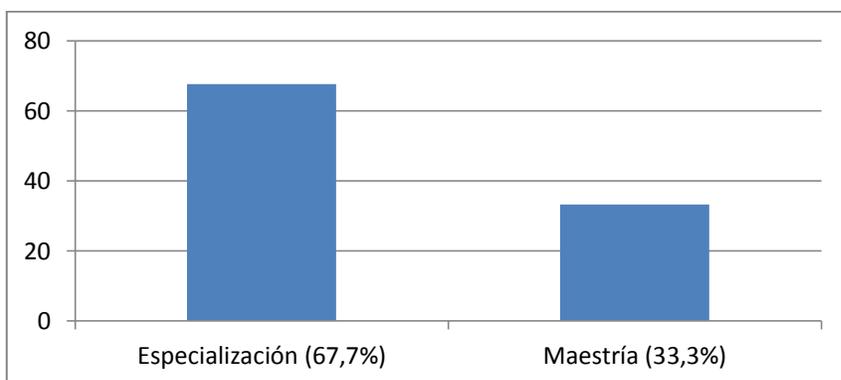
interesante de análisis dadas las diferentes exigencias que se generan para los estudiantes en situación de discapacidad.

Tabla 16. Nivel de escolaridad más alto de los docentes

ÍTEM: EDAD DE LOS ESTUDIANTES		
	No	%
Especialización	10	67,7%
Maestría	5	33,3%

Fuente: Elaboración de la autora

Gráfico 9. Nivel de escolaridad más alto de los docentes



Fuente: Elaboración de la autora

Análisis: El 66,7% de los docentes sólo cuentan con especialización en su campo y el 33,3% con nivel maestría. Ninguno de los participantes tiene el rango de Doctor.

4.2.2. *El sustento pedagógico y las acciones pedagógicas de los docentes frente a la discapacidad y los estudiantes en situación de discapacidad*

Tabla 17. El sustento pedagógico de los docentes

CRITERIOS DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS EMERGENTES
El enfoque pedagógico de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción pedagógica: constructivismo. - Construcción del conocimiento de forma autónoma e independiente. - Parte del diagnóstico para la identificación de capacidades y con ello el desarrollo de procesos formativos adecuados. - Promueve el desarrollo de la actividad mental del estudiante. - Considera a la persona como un ser único y social. - La construcción del conocimiento se da entre estudiantes y docentes. - Desarrollo del trabajo colaborativo.
	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción pedagógica: pedagogía activa. - Sustentada en el quehacer educativo.
	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción pedagógica: conductista - El docente explica el tema y responde preguntas. - Depende de la manera en que se expongan los estímulos a los estudiantes.
	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción pedagógica: pedagogía de la esperanza - Cambia el estilo de enseñanza, una manera diferente de hacer la clase y evidenciar lo aprendido.
	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción pedagógica: enfoque grupal. - Las actividades y procesos se fundamentan en el trabajo colaborativo-grupal.
La política o los lineamientos de la Universidad	<ul style="list-style-type: none"> - No conocen ningún tipo de política, programa o acción institucional frente a la atención a la discapacidad. - Hay una política institucional de atención a la diversidad. Esta incluye la política de discapacidad y está en construcción. - Desde hace tres años la Universidad asume el costo de intérprete para clases. - El PEI incluye normas y lineamientos para el ejercicio de la inclusión social y educativa de personas en situación de discapacidad, pero no hay programas de atención que operacionalicen este ideal dentro del aula.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se dice que es una Universidad incluyente pero no hay trabajo sobre estas políticas. - La política se dirige a proteger el derecho del estudiante en situación de discapacidad a ingresar.
<p>Modificación de sus prácticas pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No son modificadas las prácticas pedagógicas para la atención de estudiantes en situación de discapacidad. - Utilización de nuevas herramientas. - No son modificadas pues los estudiantes con discapacidad tienen las mismas capacidades de los demás. - Modificadas las prácticas en cuanto a la transmisión de la información. - Hay algunas modificaciones curriculares. - Modificación del acto de enseñanza y el estilo. - Modificación de los espacios en el aula.
<p>Acciones pedagógicas específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No hay ninguna acción pedagógica diseñada. - Interacción directa con los estudiantes. - Actividades grupales-aprendizaje colaborativo. - Adecuación de materiales. - Uso del juego como estrategia de aprendizaje. - Las evaluaciones escritas pueden ser sustentadas en lenguaje de señas u orales. - Actividades en los que se utilizan mapas mentales y recursos multimedia. - Extensión de las explicaciones y la asesoría. - Tiempos específicos para resolver dudas con los intérpretes. - Asesoría personalizada. - Entregar material de lectura ocho días antes a la persona que tiene problema auditivo, y con ellos hablar más despacio y utilizar imágenes. - La evaluación se modifica en cuanto a la evidencia del aprendizaje. - Organización del espacio de acuerdo a las limitaciones. - Diagnósticos y adaptaciones partiendo del estilo de aprendizaje (visual-auditivo-kinestésico) - Bajar los niveles de exigencia al momento de evaluar los estudiantes en situación de discapacidad.
<p>Didáctica frente a la discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No existe un cambio a nivel didáctico y se mantiene la estructura de proceso enseñanza-aprendizaje sin transformaciones.

-
- Se incluyen recursos adicionales para estudiantes con limitaciones visuales y auditivos.
 - Se eliminan textos y se amplía la forma oral.
 - Uso de medios como videobeam, televisión y PC.
 - Audios.
 - Guías de lectura.
 - Uso de gráficos e imágenes.
-

Fuente: Elaboración de la autora

Análisis: En la tabla 17 se sintetiza el aspecto pedagógico y didáctico que estructura el quehacer de la actividad docente frente a los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad de Pamplona. Allí se evidencia cinco (5) criterios de análisis: el enfoque pedagógico, la política y los lineamientos de la Universidad, la modificación de las prácticas pedagógicas, las acciones pedagógicas específicas y la didáctica frente a la discapacidad.

En el primer criterio de análisis se pudo reconocer cinco enfoques que señalan los docentes cimientan sus acciones pedagógicas frente a la población estudiantil en situación de discapacidad. La principal de estas concepciones es el constructivismo el cual es interpretado por los docentes como:

- a) Un proceso de construcción del conocimiento autónomo e independiente en donde la actividad del estudiante determina el éxito de aprendizaje.
- b) Un proceso de construcción del conocimiento basado en la cognición y la naturaleza social del hombre en donde prima la transferencia de la información, la actividad grupal y la acción docente.

Estas dos interpretaciones concuerdan con el enfoque señalado por los docentes, es decir, hay alguna especie de correspondencia entre lo que se afirma como concepción que fundamenta la acción pedagógica -el constructivismo- y la interpretación de la misma. Al menos dos aspectos se deben resaltar. Primero, esto converge con aquel auge de la idea del constructivismo entre los docentes en relación con el aprendizaje y el conocimiento: “Quizás uno de los hechos más relevantes y llamativos de los últimos años, en lo que a las teorías del conocimiento y el aprendizaje se refiere, sea la emergencia de un creciente consenso alrededor de la concepción constructivista” (Gómez, C. y Coll, C., 1994, p. 8). Y segundo, se adecua a lo que se entiende por constructivismo de manera general: “Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática. El sujeto es activo frente a lo real e interpreta la relación proveniente del entorno” (Gómez, C. y Coll, C., 1994, p. 10).

Sin embargo, hay algunos elementos del constructivismo que no son considerados por los docentes que afirman sustentar su acción pedagógica bajo este enfoque como la estructuración y reestructuración permanente del conocimiento, la atención que se debe tener de los conocimientos previos y la existencia de procesos cognitivos específicos que no son nombrados. Por tanto, hay una concepción sobre el constructivismo amplia y poco delimitada entre los docentes, lo cual genera incertidumbres y dudas a nivel de las acciones pedagógicas y en la esfera de la enseñanza al interior de las aulas.

La segunda idea sobre concepciones que surge es la denominada pedagogía activa que es interpretada por los docentes como un enfoque que se basa en el quehacer educativo. Si

bien se hace referencia a esta concepción, la conceptualización de los docentes sobre la misma es muy pobre y limitada dando a entender que no se reconoce su naturaleza, función y alcance. Básicamente, la pedagogía activa busca que la pasividad de los estudiantes sea reducida así como la memorización dando paso a la identificación de dificultades y la adecuación pedagógica y didáctica para lograrla: “La pedagogía activa se fundamenta en que el alumno sea un sujeto activo en su propio aprendizaje y el docente actúe como facilitador del proceso” (Martín, M. y Rama, A., 2014, p. 88).

La tercera concepción es la denominada pedagogía de la esperanza que desde la apreciación de los docentes requiere un cambio en los estilos de enseñanza y una modificación en la forma de hacer la clase y evidenciarla. En realidad, la pedagogía de la esperanza no es un enfoque epistemológico que explique el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien una denominación dada al enfoque crítico propuesto por Paulo Freire, a través de la cual se promociona “una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” (Freire, 2006, p. 11) para la emancipación social. En este caso, no hay una correspondencia entre la concepción pedagógica adoptada y lo que se entiende por la misma.

La cuarta concepción es el conductismo que se interpreta como un enfoque de naturaleza vertical en donde prima la intervención docente y la exposición de estímulos. Los docentes que se relacionan con este enfoque comprenden las implicaciones prácticas de esta concepción, pero dada las limitaciones de las personas en situación de discapacidad dicha concepción no es la más adecuada.

Por último, se hace referencia a una concepción que en realidad no lo es: el enfoque grupal. Este se interpreta como actividades y procesos donde prima el trabajo colaborativo. En efecto, se puede considerar como una estrategia pedagógica que puede ser parte de otras concepciones o enfoques como el constructivismo, el aprendizaje significativo y la pedagogía crítica, pero no como una concepción epistemológica del aprendizaje.

El segundo aspecto que se analizó y sobre el cual surgen categorías emergentes es la política y los lineamientos de la Universidad frente a las personas en situación de discapacidad. Lo expuesto por los docentes permite inferir que existe una política de atención a la diversidad, pero frente a ello los docentes:

- a. No conocen sus estructuras y lineamientos pues nunca se ha trabajado sobre ella al interior de la Universidad.
- b. Se conoce lo dispuesto en la política pero no logran reconocer la forma de operacionalizar la misma al interior de las aulas.
- c. Explican que sólo permite a los estudiantes en situación de discapacidad el acceso a los programas de formación.

Cada una de las explicaciones o anotaciones hechas por los docentes se pueden explicar en los tres juicios expuestos con anterioridad. De igual forma, en ninguno de los tres escenarios se logra una articulación entre política, programas y prácticas docentes. Esto representa un gran vacío pues supone diversos discursos y acciones que poco se proyectan al logro de una inclusión educativa adecuada. Básicamente, los docentes señalan que

algunas capacitaciones ha desarrollado la Universidad para el tema de la inclusión pero que en esos casos los docentes no asisten a las capacitaciones realizadas, a pesar de ser una de las necesidades más urgentes desde el punto de vista de los estudiantes. La opinión de otros docentes es que no son capacitaciones sino encuentros esporádicos que resultan insuficientes y con bajo nivel de asistencia.

El tercer aspecto relacionado con la modificación de las prácticas pedagógicas evidencia tres aspectos sobresalientes a saber y que permiten avanzar en la comprensión de la actitud del docente de la Universidad de Pamplona Sede Villa del Rosario hacia la población en situación de discapacidad:

- a) Las prácticas pedagógicas no son modificadas para la atención de estudiantes en situación de discapacidad.
- b) Las prácticas pedagógicas son modificadas partiendo de aspectos externos que no involucran el acto propio de la enseñanza-aprendizaje.
- c) Las prácticas pedagógicas son modificadas e involucra aspectos externos como elementos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el primer caso, las prácticas no son modificadas pues se considera que los estudiantes en situación de discapacidad tienen las mismas capacidades que los estudiantes que no manifiestan limitaciones. Esto refleja actitudes de naturaleza ambivalente pues si bien se reconoce la discapacidad, hay un convencimiento de la inexistencia de la diversidad pasándose por alto. En el segundo evento, hay algunas adecuaciones pero son mínimas

como el ordenamiento del aula, el uso del trabajo grupal como mecanismo de aprendizaje colaborativo y la implementación de intérpretes que son dispuestos por la misma Universidad, aunque no para todos los momentos. Y en la última situación, menos evidente, hay una búsqueda de los docentes por modificar sus acciones, prácticas y estrategias partiendo de los estilos de aprendizaje, las posibilidades de los estudiantes y la mejor forma de exponer a los sujetos a la información. En la siguiente tabla se hace una exposición de acciones pedagógicas en cada uno de los niveles identificados.

Tabla 18. Prácticas pedagógicas y acciones correspondientes de los docentes

PRÁCTICAS NO MODIFICADAS	PRÁCTICAS MODIFICADAS A NIVEL EXTERNO (SUPERFICIAL)	PRÁCTICAS MODIFICADAS A NIVEL INTERNO-EXTERNO (PROFUNDAS)
Interacción normal con los estudiantes	Actividades grupales Evaluaciones escritas cambiadas a orales Uso de recursos multimedias Organización del espacio Entrega de material de lectura días antes	Adecuación de materiales Uso del juego como estrategia Tiempos extras para resolver dudas con los intérpretes y estudiantes Asesoría personalizada Evidencia de aprendizaje modificada Diagnóstico estilos de aprendizaje

Fuente: Elaboración de la autora

4.2.3. *La política de inclusión de la Universidad: análisis documental*

La Universidad cuenta con un documento denominado “Marco de referencia para la definición de la política de inclusión social y accesibilidad universal a la Universidad de Pamplona” del 2015. Bajo estos lineamientos se construye la política de inclusión social y

educativa de la Universidad, y allí se definen principios, retos institucionales, implicaciones, sujetos beneficiarios, intervenciones, tipos de discapacidades reconocidas y programas a personas en situación de discapacidad (tabla 18).

La política se sustenta, por un lado, en los principios de accesibilidad universal y la universidad incluyente, y por otro, en un conjunto de retos que se relacionan con la cobertura, la pertinencia, la calidad y la equidad. Estos elementos conminan a la Universidad de Pamplona a que se deba generar igualdad de oportunidades y eliminar todas las barreras de discriminación, lo cual se relaciona con el objetivo de lograr una cobertura del 50% de ingreso a la Educación Superior. Prima dentro de su visión educativa el desarrollo económico social, el desarrollo humano y el desarrollo sostenible, la educación y el empleo, es decir, la necesidad de articular todos estos factores en función de la mejora de la calidad de vida de las personas que transitan por la Universidad así como de las comunidades donde se encuentra.

Desde la concepción allí trazada, la inclusión social implica que la Universidad construya escenarios donde se promocióne la igualdad de oportunidades, se eliminen las barreras sociales, económicas, políticas y culturales, se supere la perspectiva de inclusión como mero ingreso para centrarse en las posibilidades de permanencia y graduación, se eliminen factores de vulnerabilidad, se adecuen los espacios y la arquitectura, se modifiquen los productos y servicios, y exista una verdadera articulación y correspondencia entre el ideal, el discurso y la acción. Estos son retos específicos identificados por la Universidad, y ello

exige de estrategias abarcadoras que exigen al menos cambios estructurales entre los medios, recursos y espacios, así como en el nivel pedagógico y didáctico de los docentes.

La inclusión social no sólo versa sobre grupos en situación de discapacidad sino que además incluye otras minorías como personas con diversidad sexual, étnica o de raza, así como grupos con vulnerabilidades específicas como la pobreza o la condición de víctima del conflicto armado interno. Por tanto, los retos antes mencionados se aplican a cada uno de ellos conforme la naturaleza de las limitaciones y/o exigencias sociales. El documento se refiere a un conjunto de acciones de intervención para estos grupos, los cuales podrían denominarse como intervención general para la inclusión, pues también se hace mención exacta a la población en situación de discapacidad y a un conjunto de programas y acciones específicas para este grupo humano.

Dentro de las estrategias de intervención general se encuentran los mecanismos de admisión especial tendiente a un tratamiento diferencial para permitir el ingreso a los programas de Universidad, los programas de apoyo económico, los programas especiales de inducción a la vida universitaria, los programas de orientación vocacional, cursos de nivelación y propedéuticos, sistema de tutorías e intervención pedagógica, desarrollo de actividades socio-culturales y deportivas para el fortalecimiento de la identidad y la construcción de vínculos, el uso de medios tecnológicos, acceso a internet y acompañamiento académico. La base esencial de estas acciones e intervenciones es la existencia de diagnósticos exactos y profundos con el objetivo de una aplicación acorde a las realidades de los sujetos, así como la permanente valoración del impacto.

Como se ha señalado, el documento también hace referencia de manera específica a las personas en situación de discapacidad y a un conjunto de programas para estos individuos. Dentro de la política se reconocen tres tipos de discapacidades: sensorial-auditiva-visual, motora y psicológica. En cada uno de los eventos la Universidad reafirma su compromiso de permitir el acceso a las personas que tengan algún tipo de limitación o discapacidad antes mencionadas. Los programas para la atención de las personas en situación de discapacidad se pueden dividir en cinco tipos: de acceso y adaptación a la vida universitaria, de permanencia y graduación, fomento del voluntariado con personas en discapacidad y de consolidación de la política pública. Una lectura detallada permite concluir que la Universidad abarca un gran número de elementos y factores haciendo de la política una estrategia potencial para el logro de una inclusión efectiva. En efecto, los programas no sólo se refieren al acceso de las personas a los programas de la Universidad sino que además buscan garantizar una amplia participación de estos individuos, su permanencia y su graduación efectiva.

Tabla 18. Categorías emergentes del análisis de la política de inclusión de la Universidad de Pamplona

ASPECTO ANALIZADO	CATEGORÍA EMERGENTE
Principios	Ser una Universidad incluyente y comprometida con el desarrollo integral. Accesibilidad universal.
Retos institucionales	Cobertura: Llegar a un 50% Pertinencia: Desarrollo económico y social, Desarrollo sostenible y desarrollo humano, Educación y empleo. Calidad: Acreditación de Alta Calidad.

	<p>Equidad: Igualdad de oportunidades, no discriminación, inclusión social y accesibilidad universal.</p>
<p>Inclusión y desarrollo integral – Implicaciones</p>	<p>Igualdad de oportunidades.</p> <p>Eliminación de las barreras de tipo social, económico, político, y cultural, sin discriminación alguna.</p> <p>No solo se refiere al ingreso, sino también para la permanencia y graduación.</p> <p>Eliminando de factores de vulnerabilidad.</p> <p>Supresión de barreras arquitectónicas que se extiendan a todo tipo de espacios, productos y servicios.</p> <p>Articulación de programas y acciones misionales.</p> <p>Garantía hacia el acceso al empleo.</p>
<p>Sujetos a quienes se dirige la política</p>	<p>Personas en situación de discapacidad</p> <p>Minorías étnicas.</p> <p>Minorías LGTBI.</p> <p>Personas víctimas del conflicto armado interno.</p> <p>Personas en situación de pobreza extrema.</p>
<p>Intervenciones centrales para la inclusión</p>	<p>Mecanismos de Admisión Especial.</p> <p>Programas de apoyo económico.</p> <p>Programas especiales de inducción a la vida universitaria.</p> <p>Programas de orientación vocacional.</p> <p>Nivelación académica y cursos propedéuticos.</p> <p>Tutoría académica individualizada, intervención pedagógica.</p> <p>Actividades sociales, culturales y deportivas para la recreación, la generación de vínculos y el fortalecimiento de la identidad.</p> <p>Apoyo tecnológico.</p> <p>Acceso gratuito a internet</p> <p>Tutorial para la realización de trabajos de grado.</p>
<p>Discapacidad – Tipo de discapacidades reconocidas</p>	<p>Discapacidad Sensorial, auditiva y visual que incluyen a las personas sordas, hipo acusicas, ciegas y con baja</p>

visión.

Discapacidad Motora, que incluye a las personas con limitaciones de movilidad y para las cuales las barreras arquitectónicas y de todo tipo de espacios, productos y servicios se convierten en factor de exclusión.-

Discapacidad Psicológica, que incluye personas con trastornos de aprendizaje y del desarrollo.

Programas para personas en situación de discapacidad

Programa de acceso y adaptación a la vida universitaria:

- Proyecto de Vida Profesional
- Tutoría personalizada
- Becas y ayudas de estudio
- Flexibilización de los procesos de admisión.
- Planes de formación del personal docente y administrativo en materia de atención educativa a las necesidades asociadas con la discapacidad.

Programa de Permanencia y graduación:

- Proporcionar condiciones que posibiliten la permanencia.
- Proporcionar condiciones para el adecuado desarrollo académico (éxito en la vida universitaria).
- Facilitación de ayudas técnicas, material y equipamiento para el acondicionamiento del puesto de estudio, el acceso a la comunicación y la información en el aula.
- Accesibilidad al entorno de los medios audiovisuales mediante los servicios de subtítulo y audio descripción y material tiflotecnológico.
- Adaptaciones curriculares.
- Actividades de deporte adaptado.
- Adaptaciones de pruebas académicas.

Programa de fomento al voluntariado con los

estudiantes con discapacidad:

- Vinculación de los estudiantes de los distintos programas académicos a actividades tales como: Ayuda de terceras personas y asistencia personal, interprete de lenguaje de signos, tomadores de apuntes y notas, lectores en voz alta.
- Estímulos económicos para los voluntarios que acompañen y den apoyo a los estudiantes con discapacidad

Programa de consolidación de la política pública:

- Presencia curricular de la discapacidad en los procesos de formación profesional a través de los cursos institucionales
- Accesibilidad y discapacidad desde el programa de Arquitectura
- Deporte adaptado desde la Licenciatura en Educación Física
- Acompañamiento psicopedagógico a la discapacidad y o lenguaje de señas en los programas de Educación.
- Promoción de líneas y programas de investigación, innovación y desarrollo tecnológico para garantizar la igualdad de oportunidades.

Fuente: Elaboración de la autora a partir del *Marco de referencia para la definición de la política de inclusión social y accesibilidad universal a la Universidad de Pamplona*, 2015.

4.2.4. La actitud de los docentes frente a la discapacidad y la situación de discapacidad de los estudiantes

Una vez revisadas las respuestas de los docentes a través de la aplicación del instrumento de recolección de información, se logra reconocer un conjunto de actitudes de los docentes

frente a los estudiantes en situación de discapacidad. Siguiendo la tipología de Artavia, M. (2005) y Díaz, O. y Franco, F. (2010), se evidencia que al menos el 53,4% de los docentes muestran actitudes ambivalentes, las cuales se pueden interpretar como una aparente aceptación de la discapacidad y la necesidad educativa que ello implica pues se moviliza emociones y sentimientos de lastima, pesar, y similares. En el caso de los participantes, más de la mitad muestran determinadas actitudes que permiten calificarlas dentro de la categoría ambivalentes: no tienen conocimiento de la política inclusión de la Universidad, no hay claridad en la concepción pedagógica y no hay correspondencia con las acciones, asumen las limitaciones como un aspecto que no debe influir en las acciones pedagógicas pues todos tienen las mismas capacidades, y se reducen niveles exigencia en la evaluación. A continuación se explica cada uno de estos aspectos identificados:

- a. No tener conocimiento de la política de inclusión de la Universidad: A pesar de existir unos lineamientos mínimos, los docentes señalan no conocer la misma bien por su ausencia en la discusión sobre el tema o bien por desdén de la Universidad en socializar la política. Sin embargo, se trata de un documento público de libre acceso en donde los docentes pueden conocer su contenido y direccionar sus estrategias pedagógicas y didácticas.
- b. No tener claridad en la concepción pedagógica y falta de correspondencia estrategia-acción: Los docentes identifican una concepción pedagógica pero no reconoce los alcances, utilidad y aplicación a nivel de aula. La dispersión de modelos y enfoques, así como la confusión entre enfoques y estrategias, pone de

manifiesto una escasa actividad institucional que busque la articulación y la capacitación de los docentes en materia de discapacidad.

- c. Las limitaciones no influyen en las capacidades de los sujetos: Este aspecto es esencial e implica una actitud de desdén hacia la población en situación de discapacidad. Se traduce en reconocer la discapacidad pero afirmar que no hay limitaciones profundas por lo que todos los estudiantes en situación de discapacidad pueden responder en igualdad de condiciones como los otros estudiantes. En consecuencia, los cambios en las acciones pedagógicas son superficiales y no profundas (tabla 18).
- d. Reducir los niveles de exigencia en el momento evaluativo: Los docentes disminuyen los niveles de exigencia en los procesos de evaluación y terminan impulsando un aprendizaje “a medias” que podría ser revalorado siempre y cuando las acciones pedagógicas se modificaran en un nivel profundo.

El segundo grupo de docentes con mayor porcentaje son aquellos que demuestran actitudes de rechazo (20%). Estas actitudes se manifiestan, por un lado, en algunas de las respuestas de los estudiantes, y por otro, las narraciones docentes. Estas actitudes se caracterizan por el desdén, la despreocupación y el bajo compromiso con los estudiantes que tienen limitaciones:

- a. No reconocer la discapacidad: Algunos docentes describen que no se presentan casos de discapacidad pero estos mismos docentes hacen parte de los programas donde se identificaron los quince casos de estudiantes en situación de discapacidad.

De esta manera, pasan por alto dar información sobre estos estudiantes y omiten su existencia dentro del aula de clase.

- b. No hay una concepción pedagógica específica: Al igual que en los docentes con actitudes ambivalentes, estos docentes no reconocen de forma plena un enfoque pedagógico que permita la atención positiva de los estudiantes en situación de discapacidad. Sus acciones y estrategias no muestran coherencia con el enfoque identificado.
- c. Las prácticas pedagógicas no son modificadas: En el caso de estos docentes no hay modificación a las prácticas y acciones pedagógicas, ni a nivel superficial, ni de naturaleza profunda. Su rechazo consiste en seguir su actividad aceptando algunas estrategias del entorno como la ayuda de los compañeros (aprendizaje colaborativo) o la presencia del intérprete.
- d. Algunas acciones tienden a la exclusión: Según lo expresado por los estudiantes entrevistados, estos docentes frente a sugerencias o recomendaciones adoptan una posición de rechazo e incompreensión. Esto se traduce en la frase de algunos docentes: “usted puede defenderse sólo”.

Por último, y en menor porcentaje (26,6%), se encuentran los docentes con actitudes de optimismo empírico, caracterizados por la indagación y la búsqueda de posibilidades para una inclusión efectiva, pero se realiza a través del ensayo-error, tal vez sin los conocimientos suficientes y en ausencia de marco institucional que encuadre el contexto.

- a. El docente busca estrategias y acciones por su cuenta: Estos docentes hacen una búsqueda permanente de estrategias aunque no del todo innovadoras o abarcadoras. Promocionan el aprendizaje colaborativo, el trabajo grupal y atiende las necesidades de los estudiantes. Disponen de material para ser entregado en fechas anteriores y adecuan los espacios conforme a las posibilidades de los estudiantes. En el caso de las salidas de campo, los docentes atienden las limitaciones y realizan ajustes o adaptaciones correspondientes. Por último, permiten el ingreso de los intérpretes y colaboran con ellos para transmitir la información y resolver dudas de los estudiantes.
- b. No hay una estrategia institucionalizada socializada que guíe la acción docente: Este elemento es el que no permite que se demuestren actitudes de responsabilidad social, pues estas implican una articulación entre actores y una colaboración manifiesta por parte de la Universidad. Si bien hay una política de inclusión, los esfuerzos han sido muy pocos en esta materia lo que ha llevado a que en la práctica no se logren los resultados esperados.

Por último, se debe señalar que no se reconocen prácticas y acciones que permitan concluir la prevalencia de actitudes de escepticismo o de responsabilidad social. El ideal frente a una Universidad cuyo principio reza “Ser una Universidad incluyente y comprometida con el desarrollo integral”, es que las actitudes de los docentes se ajusten a lo que Artavia, M. (2005) y Díaz, O. y Franco, F. (2010) denominan actitudes de responsabilidad social.

Tabla 19. Actitudes reconocidas en los docentes frente a los estudiantes en situación de discapacidad

Actitudes que prevalecen	Evidencia
Actitudes Ambivalentes 53,4%	<ul style="list-style-type: none"> - No reconoce las políticas y lineamientos de la Universidad de atención a las personas en situación de discapacidad. - No hay una concepción pedagógica específica. - No hay coherencia entre concepción pedagógica-estrategias-acciones. - Considera que a pesar de las limitaciones, todos son iguales y no hay adecuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Se reducen los niveles o estándares de evaluación.
Actitudes de Rechazo 20%	<ul style="list-style-type: none"> - No reconoce-no recuerda casos relevantes. - No hay una concepción pedagógica específica. - No hay coherencia entre concepción pedagógica-estrategias-acciones. - Sus prácticas pedagógicas no son modificadas. - Algunas acciones docentes tienden a la exclusión.
Actitudes de Optimismo empírico 26,6%	<ul style="list-style-type: none"> - El docente busca estrategias y acciones por su propia cuenta. - No hay una estrategia institucionalizada de guía para la atención de personas en situación de discapacidad.

Fuente: Elaboración de la autora

4.2.5. *Discusión de los resultados*

La discusión de los resultados parte del ejercicio de comparación y reflexión sobre las diversas categorías de análisis previamente definidas y que pudieron localizarse en la información recolectada entre estudiantes, docentes y documentos. Esta actividad consiste en identificar un conjunto de categorías emergentes que permiten explicar el fenómeno estudiado. Pues bien, bajo este esquema se debe resaltar en primera medida el discurso que se ha extendido en torno a la inclusión social, la inclusión educativa, la eliminación de

barreras para el acceso y la permanencia, las necesidades educativas especiales, entre otras: “El concepto de inclusión ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano” (Infante, M., 2010, p. 287); y la Universidad de Pamplona Sede de Villa del Rosario no ha sido ajena a esta dinámica, y ha venido construyendo una política para la inclusión con base en unos lineamientos donde se definen, entre otras cosas, principios, retos, tipos de programas, intervenciones generales, entre otros. Encuentra bien la Universidad de Pamplona en sumarse a los esfuerzos de construir una universidad incluyente pues esta “surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa [y por tanto] se parte de una justificación social, de carácter humanista” (Moliner, O., 2008, p. 29)

En relación con las personas en situación de discapacidad, la Universidad de Pamplona reconoce tres grupos con limitaciones que deben ser objeto de atención especial: personas con discapacidad sensorial, visual y auditiva, personas con discapacidad motora y personas con discapacidad cognitiva. En esta investigación, sólo se identificaron participantes con discapacidad sensorial, visual y auditiva, representando el mayor número de casos, y personas con discapacidad motora y que representa el menor número de casos. Sólo una persona manifestó tener además una discapacidad auditiva, una limitación cognitiva leve. Pues bien, siguiendo los lineamientos de la política de la Universidad, se esperaría una aplicación plena de las acciones y programas propuestos, los cuales tienen por objetivo asegurar el ingreso, la permanencia, la participación plena y la graduación efectiva de los estudiantes. Esto concuerda con lo encontrado por Susinos, T. (2002, p. 59) en su estudio

documental donde señala que un gran número de investigaciones discuten el tema de la inclusión educativa, pero poco se concretan en intervenciones e innovaciones educativas para el caso de las personas en situación de discapacidad. Dicho de otra manera, el discurso movilizado dentro de la Universidad de Pamplona es acorde con el auge de la figura de la inclusión educativa, pero también dicho discurso poca trascendencia tiene en estrategias, acciones e intervenciones concretas.

Respecto del ingreso a la Universidad de Pamplona, ninguno de los estudiantes percibió que se presentará algún obstáculo para matricularse, aunque muchas de las acciones que se disponen en la política no fueron identificadas por los estudiantes, por ejemplo: becas y ayudas económicas o flexibilización en procesos de admisión. Aún más, los estudiantes se refieren a la dificultad que hay con otras áreas y dependencias para que se les brinde un tratamiento adecuado a sus discapacidades. Esta es una falencia de la Universidad de Pamplona pues la inclusión como política debe extenderse en el discurso y en las prácticas de cada uno de los miembros de la institución.

El tema de la participación plena definida a través de los programas de la política de inclusión en la Universidad de Pamplona hace ya referencia al espacio del aula o aquellos otros en los que se posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje con participación de los actores docente-estudiantes. Allí se plantea una gran variedad de acciones como las tutorías personalizadas, los planes de formación docente, facilitación de ayudas, técnicas, materiales y equipamiento, las adaptaciones curriculares, el uso de recursos tecnológicos y el programa de voluntariado. Sin embargo, no se presenta evidencia de este tipo de

estrategias, excepto el apoyo a través de los intérpretes y el suministro de materiales en casos esporádicos de docentes.

Se puede evidenciar, por tanto, una desarticulación entre el ideal contenido en los lineamientos de la política y la realidad encontrada en el diario vivir de los actores. Si bien se informa de algunas capacitaciones o charlas en torno al tema de la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad, también es cierto que estas no responden a un plan organizado y estratégico sino a un conjunto de acciones esporádicas de las cuales no se tiene seguimiento ni control. Así, una de las principales exigencias que es la formación y capacitación de los docentes queda sin existencia concreta en la vida universitaria. Y esto es fundamental, pues se requiere de forma urgente para el caso del escenario de estudio una transformación de la concepción sobre inclusión social, pues esta no sólo define prácticas sino también ideas de exclusión y diversidad como lo señala Infante, M. (2010, p. 287): “esta representación del concepto de inclusión regula no solo las prácticas educacionales (enseñanza, metodología, currículum, entre otras) sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades”.

No hay duda que el poco conocimiento sobre el tema de discapacidad e inclusión educativa entre los docentes resulte siendo un dispositivo en materia pedagógica, pues al no encontrar vías para abordar adecuadamente las exigencias que trae consigo la discapacidad, se crea un sentimiento de baja competencia que puede llevar, bien a las actitudes ambivalentes o bien a las actitudes de rechazo, los cuales predominaron en este estudio. En reemplazo a la respuesta institucional y docente frente a la discapacidad, surge entonces las alianzas y el

trabajo colaborativo entre compañeros de aula. Como se destacó en el marco teórico, una de las formas en que se contribuye al tema de la inclusión es a través de las denominadas redes de aprendizaje colaborativo. En esta investigación se comprueban lo que se ha encontrado en otros estudios sobre la influencia positiva de la ayuda entre pares en el interior de las aulas.

Se generan redes de apoyo dentro del grupo o tutorías entre compañeros facilitando el aprendizaje de aquellos estudiantes que tienen limitaciones como producto de su discapacidad. Como lo explica el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012), la escuela es mucho más que infraestructura, aulas y planes de estudio, pues su verdadera esencia se encuentra en las interacciones y relaciones tejidas entre los estudiantes. Estos hallazgos convergen con estudios citados por el Instituto antes mencionado: Strully y Strully (1990), Ovejero (1990), Pujolas (2001), entre otras, donde se enfatiza que el proceso de enseñanza en grupos donde se encuentran estudiantes en situación de discapacidad, se direcciona y plantea hacia la creación de comunidades y redes, sistemas apoyados en tutorías entre compañeros y el aprendizaje colaborativo.

A su vez, esta investigación demuestra el enfoque o la perspectiva que se ha venido sosteniendo y fortaleciendo en los últimos años respecto de la discapacidad como un producto no sólo asociado a una deficiencia interna sino al resultado de un conjunto de factores externos que en conjunto con la discapacidad genera una mayor o menor limitación. En este caso, las limitaciones tienden a ser mayores ante la expresión de actitudes negativas hacia la discapacidad como aquellas ambivalentes o de rechazo. Como lo expresa Samaniego, p. (2006, p. 27): “considerando entorno y persona como elementos

responsables para atenuar o compensar la discapacidad, el enfoque desde la persona con discapacidad pasa a ser una situación social que demanda una respuesta global”. En consecuencia, no resulta suficiente el desarrollo de acciones desarticuladas o esporádicas, sino que se requiere de una respuesta abarcadora y desafiante.

Como resultado de esta desarticulación y la presencia de actitudes negativas -ambivalentes y de rechazo-, el proceso de adaptación de los estudiantes a la Universidad se convierte en un asunto que periodo a periodo debe enfrentarse. De allí que los estudiantes señalen que el proceso de adaptación es difícil y permanente al menos por dos razones: a) la Universidad no concreta la aplicación de la política de inclusión en toda la institución, y b) los docentes manejan diversos criterios para interactuar con los estudiantes en situación de discapacidad. También estas dificultades generan procesos de comunicación defectuosos o imperfectos pues no se sabe cómo abordar a este tipo de población, pedagógicamente hablando, al interior de las aulas. Por esto, la mayoría de las acciones y prácticas de los docentes se ubican en el nivel superficial sin que se explore las posibilidades y se innove en los procesos de intervención.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La actitud de los docentes incide de forma directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y un determinante para la construcción de actitudes negativas es la falta de conocimiento sobre el fenómeno. Las actitudes ambivalentes y de rechazo impulsan formas silenciosas de discriminación y exclusión, y ello exige de una transformación al interior de la Universidad de Pamplona. En efecto, los resultados evidencian que existe un conjunto de perspectivas, prácticas y acciones que no facilitan la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, y que se reflejan, entre otras cosas, por el escaso nivel de intervención de los docente, la aplicación estrategias superficiales y la ausencia de concepciones comunes para la respuesta efectiva a la discapacidad y las exigencias de los individuos.

Las actitudes ambivalentes de los docentes es una forma discreta de no asumir la responsabilidad frente a la inclusión educativa. Los docentes que participaron en el estudio, en su mayoría, asumen acciones superficiales que son propuestas y desarrolladas por los estudiantes como la organización del espacio, la asistencia del intérprete o la solicitud del material previamente. En estos casos, la concepción pedagógica se presenta en el discurso pero no se evidencia en las prácticas.

Resulta preocupante la presencia de actitudes de rechazo que se traducen en la negación de la discapacidad y aumenta las limitaciones de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas actitudes pone en un proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante en

situación de discapacidad en las mismas condiciones que los otros estudiantes, lo cual sería admisible sí se generaran las estrategias específicas que contribuyeran al desarrollo integral del universitario.

Valga señalarse, no sólo la actitud negativa de los docentes es una limitación para la inclusión efectiva, además se destaca la ausencia de la Universidad en acciones concretas que vincule docentes, personal administrativo, espacios de permanencia de los estudiantes y colaboración-apoyo mutuo. Si bien hay unos lineamientos que impulsan la construcción de la política de inclusión educativa, hay una gran brecha entre el ideal y la realidad universitaria.

Resulta favorable que un pequeño grupo de docentes muestren preocupación por los estudiantes en situación de discapacidad, y exploren posibilidades alternativas para una efectiva inclusión. Sin embargo, no hay apoyo a estos docentes, y como se ha señalado, las acciones y estrategias esporádicas y aisladas poco contribuyen a una inclusión educativa como la que se inscribe en la política de la Universidad de Pamplona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38 (83), 135-154.

Amaro, A. y Navarro, D. (2013). *Proyecto de investigación: Agentes externos como apoyo a la inclusión. Las ciudades educadoras y el voluntariado social. como eje vertebrador del cambio en las aulas inclusivas*. En: M. Mut. (2013). *Investigaciones de vanguardia en la Universidad de hoy* (pp. 39-60). Madrid: Visión Libros.

Apply Human Rights (2008). *Introducción a los Derechos Humanos*. Estocolmo: AHR.

Araya, A., González, M. y Cerpa, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17(2), 289-305.

Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5 (6), 61-70.

Avendaño, W. y Parada, A. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Revista Investigación & Desarrollo*, 19 (2), 398-413.

Berraondo, M. (2005). *Los derechos humanos en la globalización: mecanismos de garantía y protección*. Guipúzcoa: Alberdania.

Bisbal, M. (1996). La relación educación y comunicación: ideas para reubicar una reflexión. *La educación venezolana: historia, pedagogía y política, 1895-1995*.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

Brogna, P. (Comp.) (2012). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bruna, F. (1997). *La encrucijada del desarrollo humano*. Madrid: Los libros de la catarata.

Carulla, L. y Rodríguez, C. (2001). *Mentes en desventaja: la discapacidad intelectual*. Barcelona: Océano.

Chávez, M., Tron, R. y Vaquero, E. (1992). *Las escalas de actitudes y la sociometría en la práctica psicológica*. En: Silva, A. (Ed.). *Métodos cuantitativos en psicología: un enfoque metodológico* (pp. 777-779). México: Trillas.

Colombia. Congreso de la República (1991, 20 de julio). Constitución Política de 1991. Gaceta Constitucional No. 116, del 20 de julio de 1991.

Colombia. Congreso de la República (1997, 7 de febrero). Ley 361 del 7 de febrero de 1971. Diario Oficial No. 42.978, del 11 de febrero de 1997.

Colombia. Ministerio de Salud (1985, 4 de octubre). Resolución 14.861 del 4 de octubre de 1985.

Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 25-35.

Dávila, P., Naya, L. y Lauzurika, A. (2010). Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 97-117.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2004). Información Estadística de la Discapacidad. [On line] Recuperado de:

http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/inform_estad.pdf [22/05/2016]

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2008). Porcentajes de personas con discapacidad que acceden a la educación superior regular. [On line]

Recuperado de: <http://www.dane.gov.co> [23/05/2016]

Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39.

Duk, C. (2004) *¿Integración escolar o inclusión educativa?* Chile: Fundación INEN.

Fajardo, L. (2007). El Desarrollo Humano en Colombia. *Univ. Sergio Arboleda*, 7 (12), pp. 69-90.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.

Galvis, L. (1996). *Comprensión de los derechos humanos: hacia una cultura de los derechos humanos: historia, legislación y protección internacional*. Bogotá: Aurora.

Gimeno, J. (2002). Discapacidad y educación. Respuesta aragonesa a las necesidades educativas especiales. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 15, 71-83.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.

Gómez, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de pedagogía*, 221, 8-10.

González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 2, 82-99.

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51-59.

Gros, H. (1998) Universalidad de los derechos humanos y diversidades culturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (158).

Hughes, B. y Paterson, K. (2008). *El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo*. En: Barton, L. *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 107-123). Madrid: Morata.

Infante, M., (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.

Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

Kelly, U. (2002). *La discapacidad y los niños: la Convención sobre los Derechos del Niño*. En: Guinn, G. y Degener, T. *Derechos Humanos y Discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad* (pp. 131-154). Nueva York: Naciones Unidas.

Marchena, R. (2005). *Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.

Martín, M. y Rama, A. (2014). Uso de programas de simulación para promover la pedagogía activa en la docencia universitaria. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (1), 87-98.

Martínez, B. (2010). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 165-183

Martínez, M. y Bilbao, M. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42 (4), 50-78.

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE*, 6(2), 27-44.

Moriña, A. y Molina, V. (2011). La universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (37), 23-35.

Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. y Molina, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 423-442.

Naciones Unidas (1948, 10 de diciembre). Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948. Resolución 217A (III), del 10 de diciembre de 1948.

Naciones Unidas (1971, 20 de diciembre). Declaración de los derechos del Retrasado Mental del 20 de diciembre de 1971. Resolución 2856(XXVI), del 20 de diciembre de 1971.

Naciones Unidas (1975, 9 de diciembre). Declaración de los Derechos del Impedido del 9 de diciembre de 1975. Resolución No. 3447(XXX), del 9 de diciembre de 1975.

Naciones Unidas (1990, 9 de marzo). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. *Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos*, 5-9 de marzo, Jomtien, Tailandia.

Naciones Unidas (2006, 13 de diciembre). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 13 de diciembre de 2006. Resolución 61/106, del 13 de diciembre de 2006.

Naciones Unidas (1966, 16 de diciembre). Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales del 16 de diciembre de 1966. Resolución 2200A (XXI), del 16 de diciembre de 1966.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2012). *¿Qué son los derechos humanos?* [On line]. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx> [23/05/2016]

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de Derechos Humanos en la cooperación para el desarrollo*. Nueva York: ONU.

Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* En Barton, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150.

Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 195-213.

Peñaranda, M. (2004). La Fenomenología y las Ciencias humanas y bio-sociales. Su convergencia en un importante momento de cambio de paradigmas. *Philosophica*, (27), 215-245.

Ponce, A. (1969). *Educación y Lucha de Clases*. Bogotá: Latina.

Portuondo, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana Salud Pública*, 30 (4).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990). *Desarrollo Humano Informe 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Luckasson, R.; Borthwick, S.; Buntinx, W.; Coulter, D.; Craig, E.; Reeve, A.; Schalock, R.; Snell, M.; Spitalnik, D.; Spreat, S. y Tasse, M. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. Washington D.C.: American Association on Mental Retardation.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia (2011). *Desarrollo Humano: ¿Qué es el Desarrollo Humano?*

Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2015). Universidad y Discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86-102.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Ruiz, L. (2007). Formación Integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 11-13.

Samaniego, P. (2006). *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. Madrid: CERMI.

Santana, P. y Garoz, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(49), 1-17.

Sen, A. (2000). *Libertad y Desarrollo*. Bogotá: Editorial Planeta.

Sierra, R. (1999). *Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios*. Madrid: Parainfo.

Soto, R. (2007). Actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31(1), 11-42.

Stetka, B. y Correll, C. (2013). *A Guide to DSM-5*.

Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, (327), 49-68.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.

Turbay, C. (2000). *El derecho a la educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Bogotá D.C.: Fundación Antonio Restrepo Barco / Unicef Colombia.

Verdugo, M. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30(5): 27-32.

Verdugo, M. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34 (1), 5-19.

Wilmschurt, L. (2012). *General Learning Disability*. Hoboken: Wiley.

Wukmir, V. (1963). *Emoción y sufrimiento*. Barcelona: Labor.

APÉNDICE A

Entrevista estructurada aplicada a estudiantes en situación de discapacidad vinculados a la Universidad de Pamplona Sede Villa Rosario

Investigadora: Sandra Johanna Aguilar Cañas

Investigación: ACTITUD DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA SEDE VILLA DEL ROSARIO HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Objetivo: Conocer las necesidades que expresan los estudiantes y los docentes universitarios para lograr favorecer la plena integración de los estudiantes con discapacidad en el aula.

Agradezco su colaboración en el desarrollo de este instrumento. A continuación encontrará un conjunto de preguntas, las cuales deben ser contestadas de acuerdo a su situación actual.

1. IDENTIFICACIÓN

- 1.1. Semestre que cursa: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ 8__ 9__ 10__
- 1.2. Tiempo vinculado a la Universidad: _____
- 1.3. Nivel socio-económico: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__
- 1.4. Edad: _____
- 1.5. Sexo: M__ F__

2. V.6. - V.7. TIPO DE DISCAPACIDAD – TIPO DE LIMITACIONES

- 2.1. ¿Qué tipo de discapacidad tiene? Motora__ Cognitiva__ Visual__
Auditiva__ Otra _____

- 2.2. ¿Qué tipo de dificultades le origina la discapacidad que tiene?

- 2.3. ¿Desde hace cuánto tiempo tiene padece de la discapacidad?

- 2.4. La discapacidad que tiene, ¿limita su nivel de participación en la Universidad? ¿Cómo?

3. V.8. PROCESO DE ADAPTACIÓN E INCLUSIÓN

3.1. ¿Cómo ha sido su proceso de adaptación a la universidad y al semestre que cursa?

3.2. ¿Se ha sentido aceptado por el resto de estudiantes y por el cuerpo del docente? ¿Por qué?

3.3. ¿Cómo facilita los docentes su capacidad para socializar y participar en las diferentes actividades?

3.4. ¿Se siente satisfecho con las acciones de los docentes que tienden al apoyo y mejora de los procesos de formación? ¿Por qué?

3.5. ¿Siente que la universidad se ha esforzado para realizar una inclusión efectiva de los estudiantes en situación de discapacidad? ¿Tiene conocimiento de programas o proyectos implementados?

3.6. ¿Qué acciones podría implementar la universidad y los docentes para mejorar los procesos de inclusión educativa hacia las personas en situación de discapacidad?

4. V.9. PERSPECTIVA FRENTE A LAS PRÁCTICAS DOCENTES

4.1. ¿Qué tipo de acciones específicas han desarrollado los docentes para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y superar las barreras de la discapacidad?

4.2. ¿Qué tipo de medios y materiales han utilizado los docentes en sus procesos formativos para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y superar las barreras de la discapacidad?

4.3. ¿Qué resultados se han obtenido con las acciones o estrategias diseñadas por los docentes para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y superar las barreras de la discapacidad?

4.4. ¿Se siente satisfecho con las prácticas docentes de los profesores y su actitud hacia usted? Si__ No__. ¿Por qué?

APÉNDICE B

Entrevista estructurada aplicada a docentes vinculados a la Universidad de Pamplona Sede Villa Rosario

Investigadora: Sandra Johanna Aguilar Cañas

Investigación: ACTITUD DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA SEDE VILLA DEL ROSARIO HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Objetivo: Establecer que practicas didáctico-pedagógicas asumen los docentes de la facultad de ingeniería de la Universidad de Pamplona sede Villa Rosario frente a los estudiantes con discapacidad.

Agradezco su colaboración en el desarrollo de este instrumento. A continuación encontrará un conjunto de preguntas, las cuales deben ser contestadas de acuerdo a su situación actual.

1. IDENTIFICACIÓN

- 1.1. Materias dictadas: _____
- 1.2. Tiempo vinculado: _____
- 1.3. Edad: _____
- 1.4. Sexo: M__ F__
- 1.5. Escolaridad / Formación
- Pregrado 1: _____
- Pregrado 2: _____
- Postgrado 1: _____
- Postgrado 2: _____
- Postgrado 3: _____

2. V.1. SUSTENTO PEDAGÓGICO

2.1. ¿Qué enfoque o modelo pedagógico utiliza al momento de instruir a un grupo donde hay un estudiante en situación de discapacidad? ¿Por qué?

2.2. ¿La Universidad tiene alguna política o algunos lineamientos pedagógicos para la atención de estudiantes en situación de discapacidad? ¿Cuáles?

3. V.2.-V.3. TIPO DE ACCIONES PEDAGÓGICAS-MEDIOS DIDÁCTICOS

3.1. Frente a un grupo de estudiantes donde uno o varios presentan algún tipo de discapacidad, ¿sus prácticas pedagógicas son modificadas? ¿De qué manera?

3.2. ¿Qué tipo de acciones pedagógicas ha diseñado para estudiantes en situación de discapacidad?

3.3. ¿Cómo evalúa a un estudiante en situación de discapacidad? ¿La discapacidad modifica sus prácticas evaluativas?

3.4. ¿Qué tipo de medios didácticos utiliza para trabajar con personas en situación de discapacidad? ¿Estos medios se ajustan a las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad?

4. V.4. RESULTADOS OBTENIDOS

4.1. El desarrollo de esas prácticas pedagógicas y el uso de esos medios didácticos, ¿qué tipo de resultados le han generado en términos de enseñanza-aprendizaje?

4.2. ¿Qué otro tipo de prácticas o medios didácticos podrían ser implementados para ayudar en el proceso de inclusión y formación de los estudiantes en situación de discapacidad?

4.3. ¿Los medios y prácticas le han permitido a los estudiantes en situación de discapacidad, aumentar su participación en la clase y en el Colegio? ¿Cómo?

4.4. ¿Los medios y prácticas le han permitido a los estudiantes aceptar a sus compañeros en situación de discapacidad y fomentar la solidaridad y la ayuda mutua? ¿Cómo?

5. V.5. FOMENTO DE LA INCLUSIÓN

5.1. ¿Cuáles estrategias ha diseñado la universidad para el fomento de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad?

5.2. ¿Qué tipo de capacitaciones ha ofrecido la universidad a su cuerpo docente para el fomento de la inclusión de personas en situación de discapacidad?

5.3. ¿Qué falencias presenta la universidad en cuanto al fomento de la inclusión de personas en situación de discapacidad?

APÉNDICE C
Ficha de análisis documental

Investigadora: Sandra Johanna Aguilar Vargas

Investigación: **ACTITUD DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA SEDE VILLA DEL ROSARIO HACIA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD**

Objetivo: Evaluar la actitud de los docentes de la Universidad De Pamplona hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Tipo de documento: _____				
Localización: _____				
Fecha de análisis: _____				
ASPECTO ANALIZAR	A	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	INTERPRETACIÓN