

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON LIMITACIÓN VISUAL EN
LA UNIVERSIDAD MINUTO DE DIOS (SEDE PRINCIPAL) PROGRAMA DE
PSICOLOGÍA**

JUANITA BEJARANO CELIS

Autora

MARIO ERNESTO MORALES MARTÍNEZ

Asesor

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
(Mod. virtual)
BOGOTA, D.C,
2013**

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La inclusión educativa de personas con limitación visual en la universidad Minuto de Dios (sede principal) programa de psicología
Autor(es)	Bejarano Celis, Juanita
Director	Morales Martínez, Mario
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2013
Unidad Patrocinante	N:A
Palabras Claves	Pedagogía, educación superior, inclusión educativa, limitación visual
2. Descripción	
<p>La pretensión de este trabajo radica en acercarse de una manera reflexiva al contexto de la discapacidad en la educación superior, a los retos que asumen los maestros, muchos de ellos profesionales no licenciados, y reflexionar sobre la pedagogía pertinente para trabajar con los estudiantes en el aula regular. La comunidad educativa, particularmente la perteneciente al programa de psicología de UNIMINUTO-sede principal- ha explicitado algunas necesidades sentidas que básicamente se pueden resumir en tres aspectos: pensar en un proceso de diálogo entre los diferentes actores involucrados en el tema; crear metodologías de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre los aspectos constitutivos de la inclusión educativa. Con esto se intenta dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación <i>¿cómo promover en los microcurrículos, del programa de psicología de la universidad Minuto de Dios, didácticas inclusivas para personas con discapacidad visual?</i></p>	
3. Fuentes	
<p>Álvarez-Gayou, J. L. (2003). <i>Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología.</i> Recuperado el 8 de octubre de 2013 de http://www.tecnoeduka.110mb.com/documentos/investiga/articulos/hacer%20investigacion%20-%20alvarez-gayou.pdf</p> <p>De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. <i>Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad de conocimiento</i>, 12, 216-230. Recuperado el 13 de mayo de 2013 de</p>	

<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero13/Articulos/Formato/132.pdf>

Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.

Meneses, A.I., Giraldo, A.M., y Arteaga, J.I. (2008). Experiencia de atención a los estudiantes en situación de discapacidad en la universidad del Valle. *Memorias foro un camino hacia la educación superior inclusiva, realizado en Bogotá el 13 t 14 de agosto de 2007*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132310_archivo.pdf

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Madrid-España. Editorial Popular.

4. Contenidos

Objetivo general: Plantear una propuesta que promueva las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO.

Objetivos específicos

Establecer el diagnóstico de los microcurrículos en función de la inclusión educativa, asociada a la limitación visual.

Caracterizar las estrategias didácticas inclusivas en torno a la limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO.

Definir los componentes que deben estar presentes en los microcurrículos para promover prácticas inclusivas asociadas a la limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO.

Fases para la realización de la investigación

Fase 1. Revisión documental: se hizo una exploración de la información sobre las didácticas y la evaluación contenida en el microcurrículo.

Fase 2. Entrevistas en profundidad: con el fin de conocer la práctica pedagógica se decidió entrevistar a algunos docentes que han trabajado con estudiantes con limitación visual en la UNIMINUTO.

Fase 3. Análisis de la información. La información será registrada en matrices, creadas en el programa Excel, con las categorías inductivas y deductivas.

Fase 4. Interpretación de resultados: una vez sea sistematizada la información y analizada se obtuvo el diagnóstico de las prácticas pedagógicas propuestas en el programa de psicología de

UNIMINUTO.

Fase 5. Propuesta para promover prácticas inclusivas: con los datos analizados se elaboró una propuesta para promover las prácticas inclusivas asociadas a la limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera:

Primer capítulo, se presenta el diseño de la investigación que contiene la descripción del problema y su formulación.

En el segundo capítulo, se desarrollan los antecedentes internacionales, nacionales e institucionales, que permiten dar un panorama general a la investigación y la sitúa en un contexto en particular.

En el tercer capítulo, se describen algunos aspectos que componen el marco teórico.

En el cuarto capítulo se explicitan los objetivos de investigación, y el diseño metodológico.

En el quinto capítulo se detallan los análisis de resultados.

En el sexto capítulo, se presentan las conclusiones, las limitaciones y las sugerencias del estudio y se plantea una propuesta para promover prácticas inclusivas para personas con limitación visual.

5. Metodología

Se trató de un estudio cualitativo de tipo descriptivo que al tratarse de una investigación en educación “estudia la calidad, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en determinadas situaciones o problemas pretendiendo lograr descripciones exhaustivas con grandes detalles de la realidad” (Hernández-Castilla y Opazo-Carvajal, 2010, p.2). Se utilizaron varias fuentes para abordar el objeto del estudio, a saber. El análisis de contenido y entrevistas en profundidad. Esto con el fin de realizar una triangulación de los datos y entender el fenómeno de una manera más global (Hernández-Castilla y Opazo-Carvajal, 2010). Con este tipo de estrategia metodológica, se hizo una revisión de los microcurrículos correspondientes a las materias del eje disciplinar, que está cursando actualmente la estudiante con limitación visual.

6. Conclusiones

En relación con el diagnóstico obtenido de los microcurrículos se pudo detectar que en general no se menciona la inclusión educativa asociada a la discapacidad. Sin embargo, las entrevistas permitieron dar cuenta de la sensibilidad de algunos docentes frente a los desafíos que implica trabajar con personas con limitación visual. Por lo que ellos realizan los ajustes necesarios y desarrollan las temáticas requeridas para los estudiantes de psicología. Lo anterior puede evidenciarse en la incongruencia entre lo que se plantea en lo escrito y el trabajo realizado en el

aula (Muñoz, Cuartas, Caicedo, López, 2008). En general se considera que para lograr un currículo equitativo, es importante la sensibilidad por parte de los docentes frente al tema y hacer partícipes a los estudiantes. De tal manera que se pueda estructurar un currículo común, evitando programaciones individuales (Porter, 1995; Giangreco, M.F, 1997 citado en Moriña, 2004). Lo anterior requiere de la comprensión y sensibilidad por parte del docente frente al tema de la discapacidad. Así podrá organizar sus didácticas acorde a los canales sensoriales por donde el estudiante recibe la información y así mejorar el material académico (Bauselas, 2002).

Elaborado por:	Juanita Bejarano Celis		
Revisado por:	Mario Ernesto Morales M.		
Fecha de elaboración del Resumen:	30	10	2013

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
JUSTIFICACIÓN.....	9
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
Descripción del problema.....	13
ANTECEDENTES.....	17
Políticas internacionales.....	17
Políticas nacionales.....	18
Políticas institucionales.....	20
MARCO TEÓRICO.....	21
La Inclusión Educativa Asociada A La Discapacidad.....	21
Limitación visual.....	23
La práctica pedagógica y la enseñanza a personas con limitación visual.....	23
El microcurrículo.....	29
OBJETIVOS.....	31
Objetivo general.....	31
Objetivos específicos.....	31
DISEÑO METODOLÓGICO.....	31
Tipo de estudio.....	31
Unidades de análisis.....	32
Fases para la realización de la investigación.....	34
Instrumentos y materiales.....	35
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	35
Análisis de los microcurrículos.....	36
BIBLIOGRAFÍA.....	57
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.....	64

INTRODUCCIÓN

En la conferencia mundial llevada a cabo en JOMTIEM (1990 citado en Reimers, 1990), se estableció la educación para todos. Esto con el fin de reducir el analfabetismo y que fuera accesible a todos los niños. En este espacio se afirmó que la educación es un derecho que no excluye raza, cultura, género, clase o deficiencia (UNESCO, 2013) lo anterior en correspondencia a la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. En esta perspectiva, la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO- ha trabajado bajo la denominación de *educación para todos*.

En la actualidad, con el surgimiento de nuevas políticas sobre el respeto por la diversidad funcional, con las teorías sobre el desarrollo y la perspectiva de un sujeto activo en su proceso de inmersión a la sociedad, se ha logrado pensar en cuestiones relacionadas con la inclusión de personas en condición de discapacidad, por lo que los asuntos de exclusión social se han dejado de lado y se piensa desde un marco incluyente en el que el sujeto es un ser político y de derechos.

El interés de este trabajo radica en acercarse de una manera reflexiva al contexto de la discapacidad en la educación superior, a los retos que asumen los maestros, muchos de ellos profesionales no licenciados, y pensar en incluir estrategias curriculares y/o didácticas en los microcurrículos que sean pertinentes para trabajar con los estudiantes en el aula regular. En sí se trata de plantear una propuesta para que en los microcurrículos se promuevan las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO. Como objetivos específicos se espera establecer el diagnóstico de los microcurrículos en función de la inclusión educativa, asociada a la limitación visual; caracterizar las estrategias didácticas inclusivas en torno a la limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO; y definir los componentes que deben estar presentes en los microcurrículos para promover prácticas inclusivas asociadas a la limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO.

La comunidad educativa, particularmente la perteneciente al programa de psicología de UNIMINUTO-sede principal- ha explicitado algunas necesidades sentidas, que básicamente se pueden resumir en tres aspectos: pensar en un proceso de diálogo entre los diferentes actores involucrados en el tema; crear metodologías de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre los aspectos constitutivos de la inclusión educativa. Con esto se intenta dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación *¿cómo promover en los microcurrículos, del programa de psicología de la universidad Minuto de Dios, didácticas inclusivas para personas con limitación visual?*

Para dar respuesta a esta pregunta se ha recurrido a un trabajo de tipo investigativo que, en este documento, está estructurado de la siguiente manera:

Primer capítulo, se presenta el diseño de la investigación que contiene: la descripción del problema y su formulación, en el que se plantea la relevancia de trabajar en el tema de inclusión educativa en personas con limitación visual en un medio de educación superior.

En el segundo capítulo, se desarrollan los antecedentes internacionales, nacionales e institucionales, que permiten dar un panorama general a la investigación y la sitúa en un contexto en particular.

En el tercer capítulo, se describen algunos aspectos que componen el marco teórico entre ellos, un apartado sobre la inclusión educativa asociada a la discapacidad; se retoma el concepto de limitación visual siendo este el núcleo en la investigación. Luego se describen asuntos de la práctica pedagógica y el proceso de aprendizaje de las personas con limitación visual. Asimismo, se hace un acercamiento al tema del microcurrículo y se plantea una reflexión sobre la pertinencia de abordarlo desde un marco de la inclusión asociada a la discapacidad.

En el cuarto capítulo se explicitan los objetivos de investigación, y el diseño metodológico. Para desarrollar la pregunta de investigación se ha privilegiado el método cualitativo a partir de dos aspectos: El primero, un análisis de contenido en el que se sistematizó la información reportada en los microcurrículos desarrollados por los docentes. En segundo lugar, se establecieron entrevistas en profundidad con docentes que han tenido estudiantes en condición de discapacidad en el aula de clase. En este apartado se describen las categorías de análisis tenidas en cuenta para el estudio de los microcurrículos, y la rigurosidad en términos de validez de los instrumentos y materiales que se utilizaron para la recolección de los datos.

En el quinto capítulo, se detallan los análisis de resultados, tanto del estudio de los microcurrículos como el análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a docentes. Esto con el fin de hacer una triangulación de los datos y dar cuenta de las congruencias o incoherencias entre ellos.

En el sexto capítulo, se presentan las conclusiones, las limitaciones y las sugerencias del estudio y se plantea una propuesta para promover didácticas inclusivas para personas con limitación visual.

JUSTIFICACIÓN

Los organismos estatales han prestado atención a las poblaciones en condición de vulnerabilidad. Se han promulgado políticas públicas, planes de gobierno y diferentes discursos normativos que dan cabida a la discusión sobre la diversidad funcional y los procesos de inclusión educativa. Por ejemplo, la Constitución Política de Colombia (CPC), en el artículo 47 Promulga “El Estado adelantará una política de prevención, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran. En el artículo 68, en el párrafo 6, contempla “la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas y mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”. Asimismo, la ley 115 de 1994 establece en el artículo 1 que “la educación es un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de su deberes”.

Al respecto se ha trabajado para que las personas incursionen en el sistema educativo a nivel superior. Este ha sido un tema controversial, en el que se ha dado un debate propositivo en el ámbito académico, para lograr incluir a personas en condición de discapacidad, en el marco de los Derechos humanos. No obstante, la red Colombiana de Universidades por la discapacidad, afirmó que pese al marco legal existente las acciones en educación superior son escasas, de manera que se evidencia poco compromiso por parte de las instituciones de educación superior. Así, esta agrupación manifestó que no existe la política institucional para la inclusión de la educación superior y hace falta información sobre las personas en condición de discapacidad admitidas. Sin embargo, se detectan fortalezas que dan cuenta de la importancia del trabajo en las instituciones universitarias, por lo que se evidencia voluntad por parte del equipo académico administrativo. En las discusiones planteadas se sugiere trabajar interdisciplinariamente, se requiere el uso óptimo y eficaz de los recursos para favorecer la inclusión de las personas en condición de discapacidad, y desarrollar un lenguaje común en la comunidad académica (Molina, 2008). Al respecto, se conoce que se plantearon los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, en el marco de la *educación de calidad el camino para la prosperidad* (MEN, 2012; MEN, 2013).

Bajo esta perspectiva, se han detectado numerosos esfuerzos para mejorar la inclusión en educación superior. Las universidades se han preocupado por desarrollar adecuadamente este proceso, en el que se benefician estudiantes, que en algún momento se encontraban marginados del sistema educativo. Asimismo, se procura por reflexionar sobre los aspectos pedagógicos, propios del quehacer docente, que contribuyan a este trabajo. Trascendiendo del ámbito asistencial, a un lugar en el que gana protagonismo el estudiante,

quien es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se enfrentará al ámbito laboral y social desde una óptica de la funcionalidad.

Al respecto, la Universidad Pontificia Bolivariana, ha realizado diversos esfuerzos frente a la inclusión educativa. De este modo, se ha favorecido el proceso de adaptación y formación académica, para “garantizar el aprendizaje en estudiantes con discapacidad visual, auditiva, y motriz”. (Urbano y Martínez, 2008, p. 5), obteniendo resultados favorables como el mejoramiento de la calidad de vida tanto de las familias como de los estudiantes, la satisfacción en el resultado de la formación académica, entre otros aspectos (Urbano y Martínez, 2008).

En la universidad del Valle, se realizan monitorias especiales para favorecer el acompañamiento a los estudiantes. Asimismo, ha dado beneficios hasta el 100% de la beca en la matrícula básica. Como debilidades se destacó la escasa unión y acuerdo entre los estudiantes en condición de discapacidad para lograr la valoración de sus derechos; así como la normatividad no es clara para las monitorias especiales en los tiempos intersemestrales; también se detectó que la unidad de registro no tiene una base actualizada de los estudiantes en condición de discapacidad, porque el formulario de admisión no incluye aspectos relacionados con la discapacidad del estudiante; por último, existe una escasa orientación por parte de la universidad cuando el estudiante ingresa a la institución de educación superior.

En otro estudio adelantado por la Universidad Nacional, sede Bogotá, se demostró que el proceso de admisión de personas en condición de discapacidad presentaba dificultades. Por lo que se propusieron optimizar los procesos de admisión considerando las necesidades específicas de “aprendizaje, comprensión y expresión de lo aprendido” (Pérez, Osorno, Vargas y Bravo, 2008, p.3). Las estrategias que se propusieron estaban relacionadas con la “cualificación de los procesos de divulgación e inscripción; orientación a los aspirantes, a los docentes y a los acompañantes; asesoría a docentes constructores de la prueba; análisis y disponibilidad de tecnología pertinente y apoyo el día del examen de admisión” (p.5). Como logros los autores reportaron que se hicieron las

“adaptaciones necesarias en la página web; se desarrollaron videos en lenguajes de señas; graficas en relieve para personas con limitación visual; guías y talleres para los docentes y los aspirantes; reconocimiento de los temas de inclusión para la comunidad universitaria; y finalmente se realizó una sensibilización hacia la discapacidad; ingreso a los aspirantes con limitación visual, auditiva y motora” (p.8).

En relación con las dificultades se destaca un entorno educativo inasequible; bajo rendimiento por parte de los aspirantes; escasos protocolos sobre los procesos de evaluación para personas en condición de discapacidad; bajo compromiso por parte de los docentes hacia el proyecto; baja motivación por parte de los aspirantes al no ingresar (Pérez, Osorno, Vargas y Bravo, 2008).

En la Universidad Pedagógica Nacional (2008) se han desarrollado espacios para facilitar la autonomía, el desarrollo de competencias sociales, académicas y laborales; el respeto a la diversidad y contribuir a la consecución de la permanencia académica y la graduación, en personas con limitación visual. De esta manera el profesor Hernando Pradilla Cobos, trabajó en la construcción social, desde el acceso equitativo. Buscando un entorno que contribuya a los procesos de integración e inclusión a la vida universitaria. Para lo cual se han contratado personas en la biblioteca egresadas del programa de licenciatura en educación con énfasis en educación especial, para que orienten a las personas con limitación visual. Esto bajo una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar para ofrecer un servicio adecuado y que contribuya a la calidad de vida de los estudiantes (UPN, 2008).

Cabe destacar que en los procesos descritos se incluye a la familia como red de apoyo en el trabajo con los estudiantes en condición de discapacidad y al grupo de pares. Siendo ellos los que favorecen el tránsito de los estudiantes en condición de discapacidad. Por lo tanto, se ha promovido la figura de tutor par, quien es un estudiante de los últimos cursos o de la misma clase, que proporciona apoyo a sus compañeros en condición de discapacidad. Esta colaboración no se limita sólo a lo académico, sino que trasciende a los procesos administrativos, la asistencia a actividades culturales, y en general la participación en la vida universitaria (Álvarez y González, 2005 citado en Morillas, Pérez y Paz, 2008).

En la actualidad, se siguen detectando dificultades para la adecuada inclusión de personas en condición de discapacidad. Por lo tanto, se sugiere la transformación del sistema educativo para atender a la diversidad. Con esto se hace necesario revisar los currículos, el perfil docente debe focalizarse en la comprensión crítica de la sociedad, y en la apertura intelectual; un manejo consistente del área de conocimiento; comprometer al estudiante en los procesos de aprendizaje. La propuesta es conversar, en los ambientes educativos inclusivos, sobre cinco ejes a) la docencia; b) Los procesos académicos; c) la investigación; d) la política de bienestar institucional; e) la estructura administrativa y financiera. De manera que se proponen acciones específicas de seguimiento académico, en la práctica docente se sugiere una transformación de la práctica pedagógica e incluir la didáctica acorde con las necesidades del contexto, valorar la diversidad y hacerla parte del proceso educativo, estructurar y fortalecer programas de acompañamiento pedagógico, entre otros aspectos objetos de análisis (Garzón, 2013).

Es bajo este sentir que se requiere plantear una propuesta de reflexión al diseño del microcurrículo que promueva las prácticas pedagógicas inclusivas en el programa de psicología de UNIMINUTO. Reflexionando en la necesidad de contribuir a las prácticas educativas incluyentes, que van más allá de asumir una política pública o institucional, es decir, se requiere de procesos pedagógicos reflexivos, éticos, rigurosos que contribuyan al bienestar, a la consecución de metas y propósitos pedagógicos en el ámbito de la educación superior. Lo anterior, desde un sentir reflexivo como lo plantean diversos autores sobre la

educación inclusiva en educación superior. Por lo que se sugiere la necesidad de adecuar las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las diversas posibilidades de los estudiantes (Angulo, 2008), por lo que se requiere proporcionar herramientas metodológicas a los docentes (Ossandón, 2006).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Descripción del problema

En la universidad Minuto de Dios se ha planteado la educación de calidad al alcance de todos. Los objetivos de esta corporación universitaria se enfocan en el desarrollo integral de la persona humana, de aquellas comunidades marginadas, y se piensa tanto en las zonas rurales como urbanas. Esto bajo un fundamento cristiano, para así contribuir a buscar la igualdad y la paz (UNIMINUTO.EDU, 2012a). La propuesta de UNIMINUTO es promover programas que contribuyan al desarrollo social en los cuales se difunda su filosofía en el país. Para ello se adoptaron algunas decisiones que han guiado las propuestas en la institución, a saber, a) la formación integral de los estudiantes; b) la búsqueda de formas innovadoras de financiación; la calidad como factor principal del servicio educativo; c) la diversificaciones de la oferta académica y la pertinencia de nuestros programas; d) la presencia en las regiones (UNIMINUTO.EDU, 2012a).

Para trabajar en la excelencia y en la calidad, UNIMINUTO ha implementado un espacio de acompañamiento a los estudiantes que ingresan al primer año universitario. La unidad de primer año se inscribe en la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES) que promueve el bienestar en los estudiantes. El objetivo principal de este trabajo es hacer un proceso de acompañamiento y apoyo a los estudiantes que ingresan a la educación superior. Así se hace un seguimiento de tipo académico y direcciona la colaboración de los docentes encargados en colaboración con diferentes instancias institucionales o del programa para evitar la deserción académica (PCP, 2013).

Siendo una necesidad sentida, UNIMINUTO a través de estos dos espacios, el programa de primer año y DAES, ha implementado una serie de estrategias que fomentan la inclusión educativa en personas en condición de discapacidad asociada a la limitación visual, entre ellas se encuentran, un software especializado (lector de pantalla), para que los estudiantes puedan acceder a los documentos de las clases; los dispositivos electrónicos que permiten la digitalización de los textos; la cartelera en braille y una máquina que permite la búsqueda de información que se encuentra en la biblioteca. Pese a estos esfuerzos, aún no existe una propuesta que permita hacer los ajustes necesarios del microcurrículo del programa de psicología, específicamente en las áreas disciplinares cuando ingrese al programa una persona en condición de discapacidad visual. Esto aun cuando existen apoyos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que contribuyen a la flexibilidad del currículo y que pueda adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. De esta manera se puede pensar en la equidad y en proyectar

metas pedagógicas sensibles y aplicadas. De tal manera que la reforma educativa sea aprovechada y que pueda responder a los cuestionamientos de los grupos sociales, que han sido excluidos en materia de educación, en cuyo caso "la permanencia no es exitosa por falta de las adecuaciones que se requieran según su discapacidad" (Padilla, 2012, p.20).

En ese orden de ideas, UNIMINUTO ha participado en mesas de trabajo que han buscado “diseñar un sistema de orientaciones para la inclusión de personas en situación de discapacidad para el Proyecto De Articulación De La Educación Media Con La Educación Superior De La Secretaria De Educación Distrital en el marco del plan sectorial 2008-2012 de Bogotá D.C.” La Participación de la institución fue a través de la presentación de los datos de personas incluidas con limitación visual (Camacho, Franco, Moreno, Parrado, Rodríguez, Vargas, 2009, p. 24).

Juliana Méndez (entrevista personal, 17 de octubre de 2013), psicopedagoga adscrita al programa de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES) comentó que el trabajo que se lleva a cabo con los estudiantes en condición de discapacidad es integral. Se promueve el desarrollo de sus habilidades académicas y sociales. El tema con los estudiantes radica en un empoderamiento de sus procesos académicos. Esto ha sido desarrollado desde las materias transversales, en las disciplinares aún no se ha propuesto un trabajo similar. La profesional también comentó que se está trabajando en la política institucional para hacer los planteamientos correspondientes frente al tema de la inclusión educativa. Se destaca que el DAES, se ha encargado de trabajar en la sensibilización de los profesores frente al tema de la discapacidad, al respecto Andrea Noriega (entrevista personal, 17 de octubre de 2013) encargada del programa de primer año en la Facultad De Ciencias Humanas Y Sociales, comentó que existen ciertas barreras actitudinales frente a la inclusión educativa o poca sensibilización frente al tema “existen profesores que al finalizar el semestre se percatan de que en su clase hay chicos con limitación visual” (sic).

El presente trabajo se desarrolló en el programa de psicología, en donde se evidencia una necesidad sentida por cuanto ya está incluyendo estudiantes en condición de limitación visual. Al respecto Carlos Mariño (Entrevista personal, octubre 21 de 2013) quien fue coordinador académico durante el segundo semestre de 2010 hasta el primer semestre de 2012, comentó lo que en el programa se ha trabajado en relación con la educación inclusiva (Ver anexo 1).

“Desde la vicerrectoría académica se ha dicho que la universidad pretende incluir estudiantes con un tipo de diversidad o de dificultad motora, visual, inclusive en algún momento llegaron a hablar de cognitiva [...] con estudiantes con limitación bien marcada de la visión comenzaron a llegar en el 2011 aparecieron y creo que hacia el 2012 teníamos reconocidos tres estudiantes, dos mujeres un hombre. Para atender esa situación, como estaban iniciando y tenían que ver evaluación y medición, la persona que puso en evidencia la situación fue Melissa Soler [docente quien dirige una fundación para personas en

condición de discapacidad]. Básicamente fueron algunas orientaciones para los docentes, no se podía dar por hecho que el estudiante entendía lo que estaba diciendo, sino que se debía ser muy descriptivo. Se pensó en la posibilidad de adquirir un software para imprimir en Braille pero con el tiempo se dieron cuenta que no era tan necesario por los mismos estudiantes, quienes decían “sólo basta con que me dicten las preguntas”. Sé que a través de bienestar también se les facilitó digitalizar algunos textos a un sintetizador de voz. Han sido más como soluciones coyunturales, no existe como tal una política de inclusión, ni existe en el proyecto educativo formal una orientación para saber qué hacer. A parte que no hay solo videntes, sino también tenemos estudiantes con parálisis cerebral, por ejemplo en el caso de ella, se necesitaba la presencia del papá para transportarla aunque ella se moviliza con el caminador. En el programa de bienestar existe como una especie de estudiantes facilitadores o padrinos que están atentos en recibir al estudiante y lo llevan al salón y digamos que han logrado hacer grupo de amigos, yo la he visto [refiriéndose a la estudiante en condición de discapacidad] participando activamente en la reunión de amigos, haciendo un taller, una actividad con mucha soltura y soporte grupal de los pares. Yo escuchaba diferentes profesores que decían yo nunca he sido capacitado para ese tipo de intervención [...] al inicio del semestre decían “no sé qué hacer”, “qué voy a hacer” “cómo se procede” a lo largo del semestre encontraban salir adelante, no sé hasta donde sea por el tiempo de estrategias o por el tipo de estudiante, porque tal vez ella tiene los recursos de solución de problemas, entonces tiene amigos, se involucra en el grupo, de pronto con otro tipo de persona con otro rasgo de personalidad, menos extrovertida o menos abierta, podría ocurrir que tenga mayor dificultad, no sé hasta donde el éxito sea por las características de la estudiante. Al final del semestre los profesores se sentían satisfechos relacionado con el inicio del semestre en donde aparecía el estudiante invidente y decían qué hago y después decían no ya aprendí el proceder o la misma estudiante me facilitó el camino. Uno de los estudiantes, decía que tampoco se trataba de alterar la rutina decía para mí que el docente fuera bastante descriptivo en el lenguaje, tengo la duda si era de psicología porque siempre lo vi en trabajo social. Faltaría mirar también quienes son los estudiantes, porque con el ingreso tan grande se pierde de pista. Bueno ahora hay más proyectos, en el programa se puede poner en evidencia esto. El tema de discapacidad no se ha trabajado con algún grado de formalidad. Se habló persona a persona o quienes estaban más involucrados, más bien los que tenían que abordar el tema con la estudiante [...]. [...una debilidad es...] la gestión de la información de los estudiantes, no hay seguridad exactamente de quienes son, dónde están, que esté actualizada y clara. Puede ser una generalización, pero ninguno de los docentes ha recibido capacitación en cuanto a estrategias didácticas, manejo de la población, donde tenga lugar en este caso, se ha procedido más como un interés de cada docente pero no una capacitación específica [...] la previsión tendría que ver con tener estrategias disponibles, al menos un reconocimiento de estrategias para en llegado momento saber qué hacer, porque la mayoría no sabe qué hacer, los docentes que se

enfrentan al estudiante en el salón dicen “no sé qué hacer” y no había información disponible de la coordinación académica y del programa proceda así, creo que la solución más práctica es hablar con Bienestar que haya se ha centralizado el asunto porque hay más estudiantes invidentes en la universidad [...] como retos [...] el programa enfrenta...] con cada caso construyo un proyecto de vida personal y profesional, claro eso debe darse con todos los estudiantes, pero algo así como se perfila un estudiante como invidente, campos profesionales en los que pueda ejercer como psicólogo donde no requiera la visión, otro reto es al menos tener un conocimiento básico sobre estrategias o procedimientos porque es probable que sigan llegando estudiante con diferentes discapacidades no sólo invidentes, el clima institucional es acogedor, no he escuchado nada que indique rechazo, discriminación, pero si toca ser más previsivos [...] fortalezas en el programa de parte de toda la comunidad académica una aceptación discriminatoria ni que infravalore a la persona, no a he visto en docentes ni directivas, no sé si algún estudiante se ha comportado así. Una fortaleza es la capacidad de acogida que tienen las personas frente a la discapacidad. La disponibilidad de los docentes aunque no están capacitados [...] no sé hasta qué punto haya una preconcepción sobre hacer algún tipo de cambio, más bien es en las actitudes, el lenguaje descriptivo, de repente se sienten infravalorados si el docente es más concreto, no ha ocurrido pero se pueden sentir si hacen grandes alteraciones”.

Se destaca una vez más que, en las materias disciplinares, es escasa la reflexión sobre las estrategias pedagógicas que deben ser abordadas con las personas con limitación visual. Como se ha descrito, resulta importante hacer explícitos los avances frente a la educación superior inclusiva. Por lo que se considera una necesidad sentida definir criterios para reflexionar sobre este tema en espacios educativos profesionalizantes.

Lo anterior contribuirá a los objetivos de calidad propuestos por la corporación universitaria Minuto de Dios, a saber, que se generen acreditaciones de los programas y de la misma institución; de la investigación para mejorar el espíritu social; de la proyección social; de la cultura de servicio y de la satisfacción de los grupos interesados, así como la mejora de los procesos, el personal, la infraestructura y sistemas de información (UNIMINUTO.EDU, 2012b).

También con los resultados y conclusiones obtenidas de este trabajo se espera fortalecer el énfasis denominado *innovaciones didácticas en el aula y formación de profesores-conocimiento profesional del profesor*, adscrito a la facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional. De tal manera que se presente la reflexión del diseño e implementación de propuestas didácticas, en el que el docente sea un sujeto transformador y que a través de los cuestionamientos suscitados por aspectos propios de la práctica, pueda innovar en los espacios académicos y contribuir positivamente al ejercicio docente, siendo crítico frente a los procesos de inclusión educativa en la educación superior. En este sentido la reflexión llevará a la puesta en común de algunas estrategias didácticas que contribuyan

al aprendizaje de personas con limitación visual y hacer explícitas las necesidades que ha generado incluir personas con esta condición, para ser propositivos frente a su formación.

Con base en lo anterior, se establece la formulación de problema con la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo promover en los microcurrículos, del programa de psicología de la universidad Minuto de Dios, didácticas inclusivas para personas con limitación visual?* la pregunta de cómo promover se hace énfasis en la reflexión que suscita incluir diferentes actores en la discusión sobre sus necesidades, fortalezas y habilidades para desarrollar conjuntamente, desde los cursos profesionalizantes, estrategias pedagógicas que propicien una adecuada inclusión para las personas con limitación visual

ANTECEDENTES

A continuación se presentan los antecedentes de este trabajo investigativo. En un primer momento se plantean las políticas internacionales, que trabajan los temas relacionados con Derechos Humanos y estamentos sobre la discapacidad y la inclusión educativa. Luego, se presentan las políticas nacionales en la que se contextualiza a nivel de datos demográficos cuántas personas en el país están en condición de discapacidad, de acuerdo con el último censo realizado, y las disposiciones legales a las que se acoge este proyecto. Finalmente, se describen las políticas institucionales, que se han venido desarrollando en la corporación universitaria Minuto de Dios.

Políticas internacionales

A nivel internacional se destaca la Declaración Universal De Los Derechos Humanos, el Programa De Acción Mundial Para Las Personas Con Discapacidad que define la rehabilitación como un proceso de duración limitada, con objetivos específicos, cuyo fin es que la persona con deficiencia física, mental o social obtenga un nivel funcional óptimo, en este sentido se deben realizar los reajustes sociales oportunos. Asimismo, cabe mencionar el Informe sobre el derecho de la educación de las personas con discapacidad en América latina y el Caribe.

Al respecto la Convención Interamericana Para La Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras De Deficiencia reconoce que todas las personas tienen el derecho a la educación al trabajo, y a la participación activa de los espacios sociales. Lo que intenta esta declaración es reconocer la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad, por lo tanto, se requiere la eliminación de cualquier obstáculo ya sea físico, económico, social, o psicológico que impida la adecuada participación en el espacio social (Crosso, 2010).

En lo que respecta a América Latina, se destaca que entre 1% al 5% de la población con discapacidad en edad escolar se encuentra vinculada al sistema educativo. En este sentido se ha pensado en incluir a dicha población y luego trabajar en pesar de qué manera hay que habitar juntos la escuela. No obstante se enfatiza en que "no hay un pensamiento firme acerca del encuentro en sí, de la relación pedagógica como tal" (Skliar, 2010, p. 156). Aunque se han trabajado en las políticas de inclusión a personas en condición de discapacidad, no todas las que están en edad escolar se encuentran vinculadas al sistema educativo. Esto es independiente de si el sistema emplea una práctica de educación escolar común o si establece una inscripción única en el régimen general de enseñanza (Skliar, 2010).

También se ha evidenciado en los pocos datos que existen, que hay una situación de exclusión a las personas en condición de discapacidad que ingresan a las instituciones educativas. Por lo tanto, se resalta la escasa preocupación y aplicación ética hacia las personas en condición de discapacidad. De quienes se espera la participación en los ámbitos educativos siendo este un derecho, sin descartar los otros Derechos Humanos (Crosso, 2010). Al respecto se puede citar a Skliar (2011) quien hace mención a la educación de las personas con discapacidad, y retoma lo que mencionó Vermor Muñoz en el informe sobre el derecho a las personas con discapacidad ¿en qué medida ha habido una deserción de esta población al no encontrar *singularidades pedagógicas* adecuadas para ellos en las instituciones comunes, no especiales? (p. 154). Aspecto que se relaciona con la propuesta del actual gobierno para asegurar la permanencia en la educación superior de las personas en condición de discapacidad (MEN, 2012).

Políticas nacionales

Según el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2006) en Colombia la prevalencia de personas en condición de discapacidad es del 6,4%, sobre una muestra de 100, lo cual evidencia un incremento frente a la prevalencia presentada en el censo de 1993 que era de 1.8%. Las regiones donde se presenta el promedio más alto de limitaciones permanentes son Cauca, Nariño, Boyacá, Huila, Quindío, Caquetá y Tolima (DANE, 2006). De manera que la discapacidad se convierte en un problema de salud pública que no puede ser descuidado y por lo tanto, la evidencia empírica debe contribuir al desarrollo de planes y programas de evaluación que beneficien a personas con diferentes dificultades. Es por ello, que los profesionales deben involucrarse con las necesidades de la sociedad y a partir de estas, plantear opciones para mejorar el bienestar de las personas e incentivar planes para en la práctica educativa.

Por su parte los datos epidemiológicos reportados por la UNICEF (2002, p. 47) indican la presencia de personas en condición de discapacidad en nuestro contexto; “se estima que el 12% de los colombianos y colombianas, aproximadamente 5.000.000,

presentan algún tipo especial de carácter cognitivo, sensorial o motor”. A partir de estos datos se puede inferir que el incremento de personas vulnerables en la sociedad implica que se establezcan políticas y se materialicen. No obstante la evidencia sobre este tipo de procesos es escasa y más aún cuando de inclusión en educación superior se trata.

Esta propuesta de investigación tiene presente las disposiciones legales y constitucionales, inscribiéndose en las políticas normativas a nivel nacional e internacional. En primera medida a nivel nacional la ley promulga una serie de preceptos que dan cuenta de la importancia de la inclusión a personas en condición de discapacidad, es decir, personas portadoras de derechos y competencias y se incluyen aquellas personas “que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igual de condiciones que los demás” (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, p. 1) por lo que se promueve la inclusión y se deja de lado la marginalidad.

Igualmente las disposiciones Constitucionales promulgan la protección, atención, apoyo e integración social de las personas en condición de discapacidad. La Constitución Política Nacional (CPN) en el artículo 13 dispone “...el Estado protegerá especialmente a las personas que por su condición económica, física o mental, se encuentran en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionará los abusos y los maltratos que contra ellas se comentan”, en el artículo 47 “El Estado adelantará una política de previsión rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se les prestará la atención especializada que requieran”, el artículo 366 del V capítulo señala que “el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado...”, así como la Resolución 14861 de 1985 “en la que se disponen normas para la protección, seguridad, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos”, al igual la ley 361 de 1997 dispone “[...] los mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones” y El Plan Nacional De Atención A Las Personas Con Discapacidad 1999-2002, entre otros.

De acuerdo con Ojeda (2012) una de las cinco acciones de la revolución educativa es ofrecer educación durante toda la vida. Esto se fundamenta en ofrecer educación a todos los colombianos sin distinción de origen, situación social, económica y especialmente a quienes se han visto marginados para acceder a ella. En el contexto colombiano se ha evidenciado la inclusión escolar en los diferentes niveles de educación. No obstante, la necesidad sentida, evidencia que estas personas han llegado a las instituciones educativas y desertan después de cierto tiempo, se detectan niveles importantes de repitencia o han tenido que retirar materias. Lo anterior, conlleva a que se promuevan acciones que permita ahondar esfuerzos para trabajar por la inclusión universitaria, sin que se generen procesos de exclusión. Por lo tanto la propuesta es que los planes académicos y los microcurrículos

se ajusten a prácticas pedagógicas que permitan abordar las necesidades de las personas en condición de discapacidad.

Por último, el Plan de Desarrollo 2012-2016 Bogotá Humana, presentado por el Alcalde Petro, en el punto quinto menciona el aumento de capacidades y oportunidades incluyentes, en el punto b. especifica que las personas en condición de discapacidad serán atendidas de manera integral, con un enfoque diferencial. Esta política será direccionada a diferentes programas entre ellos el educativo.

Políticas institucionales

La corporación universitaria Minuto de Dios promueve la inclusión educativa de personas en condición de vulnerabilidad. Específicamente se trabaja con personas en condición de discapacidad y las políticas de la institución y del programa son enfáticas en destacar que existe la inclusión escolar. Al aspecto se resalta la pedagogía inclusiva, como se promulga en el Proyecto Curricular del Programa (PCP). Esta atañe a reconocer las necesidades de cada aprendiz y el derecho a la escolaridad, siendo ésta lo más incluyente posible, para enseñar y aprender en la diversidad. Asimismo, se propone un acceso focalizado, en el que se destaca atender a los estudiantes con necesidades especiales o grupos poblacionales vulnerables, proporcionándoles las condiciones apropiadas para la adaptación a la vida académica y universitaria. En resumen, se busca atender de manera especial a los estudiantes en condición de discapacidad, entre otros.

Desde el mismo lineamiento se plantea trabajar con estos estudiantes, en la adaptación al medio social y académico. Por lo que se propone un seguimiento al estudiante en su programa académico. Aspecto que viene gestionando el programa de bienestar universitario, promovido por la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES). No obstante los ajustes a los microcurrículo, se plantean al interior de las unidades académicas y dicho programa no proporciona las herramientas para planear las estrategias pedagógicas y didácticas para que favorezcan la inclusión educativa.

Cabe resaltar el inexistente lineamiento institucional claro para el trabajo con personas en condición de discapacidad. Por lo tanto, se espera contribuir a la educación equitativa a partir del fortalecimiento de las políticas que enfatizan en la inclusión de personas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. De manera que se puedan hacer ajustes en los microcurrículos, apoyar a los docentes y a la comunidad académica en general.

MARCO TEÓRICO

La Inclusión Educativa Asociada A La Discapacidad

La UNESCO ha denominado la inclusión educativa como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias como una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as” (UNESCO, 2005).

La Inclusión educativa en educación superior se ha relacionado principalmente con las barreras económicas que generan de cierta forma algún tipo de exclusión. No obstante se han detectado que existen casos en los que las personas en condición de discapacidad, ingresan a la educación superior (Aponte-Hernández, 2008) por lo tanto esta categoría se amplia y lleva a pensar en que las políticas públicas han tenido un impacto importante en estos grupos marginados.

En realidad se resalta una deficiencia en el éxito de ésta estrategia por cuanto existe poca flexibilidad por parte de las personas o académicos que se encargan de formular y llevar a cabo las políticas curriculares. Al mismo tiempo, los docentes aún no se encuentran capacitados y carecen de actitudes y conocimientos para atender la diversidad. Lo anterior requiere de maestros que se formen para atender a los alumnos y alumnas y de un currículo flexible a las necesidades y contextos específicos. Por lo que se pretende que las políticas educativas promuevan el logro de los aprendizajes equitativos y de calidad. Se sugiere fortalecer las competencias curriculares e incluir en el currículo la educación basada en los derechos humanos, y promover el valor de la diversidad (Stuardo, 2007).

La inclusión educativa en instituciones de educación superior, no es algo nuevo. Durante varios años se han reportado estrategias que indican que en diferentes universidades de Colombia se han realizado esfuerzos para promover la inclusión en educación superior (Cruz, Duarte, Moreno, y García, Universidad Pedagógica Nacional, 2008, Pérez, Osorno, Vargas y Bravo, 2008, Molina, 2008, Moreno y Sánchez, 2011, Vargas, D.R, 2013).

Lo anterior dado que el Estado Colombiano se ha comprometido a trabajar en pro de las personas en condición de discapacidad, lo que se refleja en los “tratados internacionales, las sentencias, y autos de la corte constitucional y la convención internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad” (Gómez, 2010, p. 110). Esto se materializa en la ley 1346 de 2009 a saber,

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”. En este sentido se puede mencionar que la inclusión educativa es natural al Derecho a la educación. Por lo tanto, se trata de disminuir los obstáculos que dificultan el acceso, la intervención, el aprendizaje, con un énfasis en los estudiantes más vulnerables, al estar ellos más expuestos a las circunstancias de exclusión. La inclusión educativa, es un anhelo en Iberoamérica, cuyo sentir está en los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas, que permanecen en la generalidad de los sistemas educativos (Echeita Sarrionandia y DukHomad, 2008).

En cuanto a la educación superior, se asume que “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (ley 1346 de 2009, art. 24,5).

En este mismo informe se enfatiza en la nulidad del acompañamiento pedagógico hacia los sujetos. Aunque el autor menciona "No creo que primero haya que “incluir” y luego pensar de que se trata el habitar juntos la escuela, el estar juntos en la escuela" (Skliar, 2010, p. 156). Además señala que lo que se requiere, es más que una situación que apoye la inclusión es saber si efectivamente se está disponible y si quiere ser responsable de estos procesos. En este sentido, no se trata de esperar qué sucede si llega al aula una persona en condición de discapacidad sino pensar en que puede ocurrir en cualquier momento y ser responsable frente a esta situación. En general, se trata de pensar incluir al otro pero a su vez si el docente estará dispuesto a pensar y llevar a cabo prácticas incluyentes. Lo que se espera es que el docente esté dispuesto a la existencia de los demás, que sea flexible a pensar en su práctica en la existencia del otro y en la manera en que puede diversificar la idea del aprendizaje tradicional.

Esto implica que se realicen ciertos ajustes en función de las necesidades de los individuos, facilitando apoyos personalizados, con el fin de fomentar el buen desempeño académico y social, para propiciar el objetivo de la plena inclusión (Gómez, 2010). Lo anterior pensando en que la educación debe centrarse en el potencial de los alumnos, así que la escuela debe aceptar los desafíos de adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible. Con estas estrategias se pretende ofrecer mejores y mayores posibilidades de aprendizaje no sólo beneficiando a unos pocos sino a todos por igual (Crosso, 2010).

El debate está abierto, se ha mencionado que es necesario conocer cuántas personas en condición de discapacidad ingresan a la educación superior, cuántas de ellas permanecen

en los programas y cuál es el grado de deserción, y si ingresan a programas de calidad. De esta manera caracterizar esta población y establecer las estrategias educativas, para así lograr una educación con equidad. En este orden de ideas se hace necesario referenciar lo que ocurre en la transición de la educación media a la superior en las personas en condición de discapacidad, plantear el tipo de programas y currículos, los aprendizajes que requieren los docentes para brindar una educación pertinente para esta población, y los cambios en la infraestructura (Padilla, 2012). Particularmente, porque este tipo de abordajes se han llevado a cabo y se ha definido en educación media y básica, mientras que en la educación superior es un tema que se está construyendo.

Limitación visual

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) afirma que en el mundo existen alrededor de 285 millones de personas con discapacidad visual. Además hace una distinción entre aquellos que presentan ceguera y baja visión. Los niveles de clasificación de la función visual son la discapacidad visual moderada y grave que corresponden a la clasificación de baja visión, y la baja visión y la ceguera constituyen los casos de discapacidad visual. Se destaca que esta limitación dificulta la adecuada inserción a la comunidad, a gozar de los servicios sociales y limita la movilidad y la independencia en la movilidad. Para los fines de esta investigación se asume la definición de la organización mundial de la salud, al ser esta integradora, universal, y por ser un organismo versado en la materia.

La práctica pedagógica y la enseñanza a personas con limitación visual

Desde lo pedagógico, las prácticas son concebidas como las rutinas, las destrezas, y las acciones que fundamentan la educación, que a su vez están delimitadas por las estrategias, las acciones, y la forma en que se promueve el conocimiento, y las interacciones vinculantes que construyen en la escuela (esta entendida en los diferentes niveles educativos) (Díaz, citado en Larrosa, 1995). La práctica pedagógica propiamente se pregunta por el conocimiento que se ofrece en la escuela, reflexiona sobre la posibilidad de construir saberes, su transmisión y su finalidad. Para lo cual se requiere de un docente reflexivo, atento a las modificaciones necesarias que requiera el contexto y buscar la transformación a partir de una lectura crítica del mundo (Castaño y Fonseca, s.f). Además éste debe ajustar al contexto social, político, histórico sus prácticas (Díaz, citado en Larrosa, 1995).

En este sentido se requiere diversificar las estrategias, los procedimientos, los procesos, y cuestionarse el aprendizaje tradicional. Es el campo intelectual de la educación un espacio propicio para asumir una posición frente a la teoría, la investigación y la misma

práctica educativa, al igual que la concertación frente a lo que a nivel de la práctica o en los discursos se plantea (Díaz, citado en Larrosa, 1995). Por lo anterior, vale la pena propiciar espacios de investigación y de discusión en los que se expongan aspectos propios de la práctica para contribuir de manera armónica a las políticas públicas y a las institucionales, para desarrollar estrategias que propicien el bienestar de los estudiantes y de los mismos docentes. Esto se plantea desde la práctica pedagógica, entendida como el escenario en el que confluyen diferentes categorías como son la educación, la pedagogía y la didáctica, y en donde se permite la reflexión sobre estos temas, y es en el aula donde deberán ser investigadas (Fonseca, 2012).

En principio se establece la didáctica como el pilar de esta investigación, entendida como “el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla objeto central de sus elaboraciones” (Zuluaga, Echeverry, Martínez Boom, Restrepo y Quiceno, 2003 citados en Fonseca, 2013, p. 2). Lucio (1989 citado por Fonseca, 2012, p.2)

“menciona que la didáctica es el saber que tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia [...] la didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa”.

Camilloni (2008 citado en Fonseca, 2012) afirma que el fin de la didáctica es describir la enseñanza, apoya el quehacer del profesor en tanto es una disciplina, que permite tomar decisiones en el momento en el que el profesor se enfrenta a alumnos específicos, éste a su vez realiza aprendizajes en momentos concretos, y en contextos determinados.

Además de los elementos señalados, en correspondencia con el tema que se convoca en esta oportunidad, la didáctica y la pedagogía, desde un trabajo inclusivo deberán comprender las siguientes características:

“Conocimiento por el docente de esta realidad socioeducativa, plural y emergente; Definición clara y concisa sobre las formas de actuar en las aulas y en los diferentes centros educativos; Conocer a fondo las prioridades, requisitos y exigencias que lleva consigo la práctica diaria con los estudiantes; Formación, sensibilización e información del profesor sobre aquellas características básicas relacionadas con la configuración del grupo; Utilización de estrategias didácticas de trabajo adecuadas y oportunas en cada situación concreta” (García- Llamas, 2004 citado en García-Llamas, 2008, p 94).

En general, lo que se ha planteado desde la educación inclusiva es especificar procesos que permitan la reducción de la exclusión en la cultura, en los currículos y las comunidades; modificar las prácticas en los centros educativos para atender a la diversidad del alumnado; se trata de incluir aquellas personas vulnerables y así evitar la exclusión; la diversidad entendida no como un obstáculo sino como una oportunidad (García-Llamas, 2008).

Siguiendo esta lógica se puede retomar lo planteado por Carrington (2009 citado en Moriña, 2004, p. 28) “el desarrollo de la inclusión comprende dos procesos: a) incrementar la participación de los estudiantes en las culturas y currículos de las escuelas ordinarias, b. disminuir las presiones de exclusión”, lo cual contribuye a la reflexión del quehacer en la práctica pedagógica. En este sentido algunas escuelas con orientación inclusiva proponen que en las características internas del aula se debe propiciar lo que denomina el currículo común, que a su vez, permite la participación de todos los alumnos, evitando las programaciones individuales (Porter, 1995; Giangreco, M.F, 1997 citado en Moriña, 2004).

Otros autores afirman, que es necesario, una diversificación de los procedimientos y de las estrategias para que la mayor parte de los alumnos logren los objetivos propuestos. Este tipo de modificaciones se pueden dar durante el diseño, la planificación, en la programación y en la práctica de la acción educativa, así como cuando se toman decisiones y se establece el currículo oficial, lo cual puede ocurrir para un grupo de alumnos o de manera individualizada para uno de ellos. Esto exige una actitud positiva hacia la diversidad y el respeto a las diferencias individuales (Echeita, 2008). Lo que si queda claro es que desde un enfoque psicopedagógico, la educación inclusiva, requiere de actividades educativas concretas que confluyen en el diseño, desarrollo y evaluación (De la Cruz, 2012).

Por otro lado, cabe mencionar algunas barreras que se configuran en el ámbito universitario se pueden mencionar la infraestructura, las características arquitectónicas, la organización escolar y el material académico (Herreras, 2002). Lo anterior se corrobora en un estudio realizado en la universidad de Valencia por Alcantud (1995 citado en Herreras 2002) para el caso de los alumnos ciegos, se evidenciaba menores niveles de autonomía cuando se enfrentaban a documentos impresos en tinta, y en la dedicación a los estudios extraclase, así como la falta de normatividad para la presentación de exámenes. En otro estudio, se evidenció una escasa sensibilización por parte de los docentes ante la falta de comunicación visual, y por el poco apoyo técnico y humano (Oteiza, 1997 citado en Herreras 2002).

En un estudio llevado a cabo en Cali-Colombia que pretendía “conocer cuáles son los avances en el proceso de prácticas pedagógicas inclusivas con relación a la visión que

tienen los directivos y docentes del centro educativo Fe y alegría “madre Siffredi” (Muñoz, Cuartas, Caicedo, López, 2008, p. 20). Por medio de un estudio hermenéutico, descriptivo, se midieron las actitudes de los docentes y directivos de básica primaria, de la institución en mención, frente al quehacer pedagógico inclusivo. Los resultados arrojaron que los docentes han tenido capacitaciones y han sido motivados para trabajar en los procesos de inclusión, no obstante los maestros mencionan que la planificación y el diseño curricular carece de la articulación con las prácticas pedagógicas que promuevan la inclusión, por lo que sugieren ser empoderados en el tema y consideran que el proceso de intervención debe darse desde un enfoque terapéutico y no desde lo disciplinar. Las autoras sugieren que el trabajo con esta población deberá ser pensado desde un currículo en común, que en cierta medida sea flexible, diferenciado y adaptado a cada estudiante, asimismo, promover el acceso la permanencia, y pertinencia en el ámbito educativo. Por último, sugieren que deben desarrollarse procesos de inclusión teniendo presente las necesidades reales de los docentes y de los estudiantes. Por lo que enfatizan en promover acciones pedagógicas y sociales que contribuyan a la equidad y no tomar sólo el asunto como un discurso sobre la inclusión educativa. Esto requiere del diseño y desarrollo de currículos, dotación de recursos, medios humanos y materiales, apoyo y asesoría, cambios en la institución como colaboración en el profesorado, y mayor participación de la comunidad educativa.

Por su parte Muñoz, Cuartas, Caicedo, López (2008) mencionan que los profesores deberán, estar al tanto las habilidades y los conocimientos de sus alumnos, darle un sentido personal a las actividades, y organizar las clases donde se estimule la motivación y el esfuerzo. En cuanto al currículo se sugiere que la institución deberá tener en cuenta que sus dimensiones propicien la participación la equidad y promueva las oportunidades a todos los actores pedagógicos, en coherencia con el modelo pedagógico institucional.

Investigaciones relacionadas con el tema de inclusión educativa plantean algunos aspectos que se deben tener presentes a nivel institucional. Uno de ellos tiene que ver con el currículo común, para que los estudiantes en situación de discapacidad puedan acceder activamente a su proceso curricular que a su vez se relaciona con la participación e involucramiento a la productividad. Afirmación que se complementa con el hecho de reconocer la diversidad como homólogo de la adquisición del aprendizaje en formas diferentes, lo que requiere una formación pedagógica, reflexiva que le permita al docente hacer ajustes pertinentes. Esto se relaciona con un cambio actitudinal, conceptual y procedimental tanto de los docentes como de los directivos. Otro aspecto a resaltar es la necesidad de la existencia de programas de acompañamiento que involucren incluso a los padres de familia. Finalmente las autoras proponen que se realicen estudios similares que permitan el abordaje de diferentes grupos involucrados para verificar si existen barreras institucionales y posibles barreras educativas (Sánchez y Moreno, 2011).

En una institución de educación superior se analizaron las prácticas educativas inclusivas de estudiantes en situación de discapacidad física inscritos en cinco proyectos curriculares. Las autoras encontraron que ante la discapacidad física existe una inexperticia por parte de la comunidad, dado que ignoran las habilidades, la naturaleza del sujeto de derechos por lo que se excluyen de las actividades de la vida universitaria. Asimismo, estas personas tienen dificultad en acceder a espacios físicos de la universidad. En cuanto al tema de inclusión tanto docentes como estudiantes en situación de discapacidad física y sus compañeros, la entienden como un proceso de integración, por lo que se cree que deben pensarse en espacios o aulas especiales. También, se evidenció que la universidad no cuenta con herramientas que permitan el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en condición de discapacidad, lo cual fomenta la exclusión. Por último, se evidencia que las prácticas educativas inclusivas en la UPN, son escasas, teniendo en cuenta las necesidades existentes. Por lo que se sugiere que los actores que están inmersos en los procesos inclusivos deberán actualizarse constantemente. Se hace necesario el reconocimiento de la persona en condición de discapacidad como un sujeto con necesidades y capacidades (Amortegui, Oviedo, Sarmiento, 2010).

Las reflexiones sobre la pedagogía han sido diversas, para ello se describirán algunos acercamientos, con el fin de apropiarse del concepto Vasco (1988) quien menciona que la pedagogía es un saber propio del docente y es quien se cuestiona sobre ¿Qué se enseña?, ¿A quién se enseña? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? Además está relacionado con la enseñanza y la relación que se establece con los sujetos en un contexto determinado y que contribuye a la formación de conocimiento. La autora, argumenta que la pedagogía se relaciona con un conocimiento sobre las prácticas educativas, propiciado por una acción que va de la mano con la reflexión y el conocimiento.

La didáctica es inherente a la práctica pedagógica de manera que implica la intención de formación en la que confluyen diferentes saberes, contextos, sujetos cuyas singularidades hacen de esta puesta en escena algo particular (Castaño y Fonseca, s.f). La comprensión de la didáctica implica algunos aspectos para su delimitación, así se destacan tres posibles delimitaciones: como *disciplina científica*, por cuanto sigue unos lineamientos propios de la ciencia positivista, con una metodología particular y propia de un saber delimitado. Como *saber* da cuenta de un saber específico que se ocupa de la enseñanza (Vasco, 1990 citado en Castaño y Fonseca, sf) y la didáctica como *discurso*, son los conocimientos referentes a enseñar, que implica ir más allá del aprendizaje memorístico (Zuluaga, 2003 citada en Castaño y Fonseca, s.f).

Para los fines de esta investigación se entenderá la didáctica desde la postura de la enseñanza. Desde el planteamiento de Zuluaga (citada por Castaño y Fonseca, s.f) se refiere

a los procedimientos para enseñar o a las estrategias que deben ser utilizadas para enseñar un saber determinado.

Es bajo este marco reflexivo que los cambios en el sistema educativo han promulgado la inclusión educativa de las personas con limitación visual, permitiéndoles que ingresen al sistema educativo sin que sean marginados por su condición particular. Se han evidenciado diferentes recursos para mantener una inclusión educativa óptima; uno de ellos es el sistema Braille, que ha sido primordial para lograr las adaptaciones necesarias y que las personas con limitación visual accedan a la lectura y la escritura. El material en relieve se ha permitido la optimización del aprendizaje. Éste es percibido por el tacto y no se refiere al texto escrito en braille. Este tipo de material requiere de ciertas especificidades como mezclar texturas que aumenten determinada información, evitar poner información que no aporte y confunda a la persona, se debe elevar las superficies y evitar los contornos, se recomienda el uso del color mediante la técnica de serigrafía. Los ajustes anteriores requieren de la orientación parte de tiflólogo que junto con los maestros y la familia logra un apoyo integral fundamental para la adaptación del estudiante. Así que hay que adquirir material propicio para el aprendizaje del estudiante, o adaptar adecuadamente los que existen. En este sentido hacer que tanto el tacto como la audición le permitan a la persona con limitación visual acceder a la información en general (Iplan y Parra, 2009).

Lo que se ha demostrado es que si bien es preciso fomentar el Derecho a la educación, esto no implica que todas las personas aprendan del mismo modo. En cambio requiere que los recursos pedagógicos sean adaptados dependiendo de los canales sensoriales dispuestos para el aprendizaje y que se hagan las adaptaciones necesarias a nivel educativo. Bajo este espíritu se proponen las siguientes preguntas, para pensar en el proceso de adaptación del material, que favorezca el proceso de aprendizaje en personas con limitación visual: ¿Qué canales sensoriales son los que permean el proceso de enseñanza-aprendizaje en las personas con limitación visual? ¿Qué aspectos de la decodificación de la información se deben tener en cuenta a la hora de estructurar, planear y evaluar las estrategias pedagógicas para una persona con limitación visual?

Al respecto, en una institución educativa se reflexionó sobre los aspectos propios de la pedagogía que permitan crear estrategias que favorezcan el apoyo social, para la promoción de la acción y participación innovadoras, basada en la lúdica y en el material palpable. El autor es claro al mencionar que los docentes deben generar transformaciones e innovar en los aprendizajes de los diferentes alumnos en donde dé lugar a la participación y la reflexión desde una perspectiva incluyente. Para la construcción de la unidad didáctica menciona tres líneas articuladoras, la primera que menciona es la *línea pedagógica*, que se relaciona con los ambientes de aprendizaje, las estrategias de intervención, de acuerdo al papel que se desempeña en ese contexto. La segunda línea es la *matemática*, que

básicamente se relaciona con los aspectos curriculares y que es sobre este eje en que se piensa en el material didáctico. Por último, mencionan la *línea didáctica*, bajo esta se construyó material palpable, que no sólo beneficia a los estudiantes con limitación visual, sino a aquellos que son videntes. Éste a su vez favoreció el aprendizaje de las matemáticas en estos estudiantes (Salgado, 2012).

Con el desarrollo de la ciencia se ha evidenciado que a nivel cognitivo las personas con limitación visual procesan la información de manera particular, y en general se han expuesto argumentos sobre el estándar cognitivo de esta población. Según algunos teóricos, estas personas tienen un retraso en la adquisición del dominio de operaciones concretas, especialmente en el aspecto figurativo espacial. Otros estudios reportados demuestran que a nivel de clasificación los ciegos no tienen diferencias apreciables con respecto a los videntes, en las tareas de orden verbal, no obstante el procesamiento al parecer es más lento por la secuencialidad y lentitud del tacto (Rivero y Alderete, 1988). Esta afirmación se puede apoyar en estudios recientes en los que se ha demostrado, a nivel de neurociencias, que en el momento de pérdida de algún canal sensorial, se presenta la compensación, como un factor que permite un desempeño acorde a las necesidades ambientales. De manera que aunque haya una privación visual, la corteza occipital participa en la percepción no visual y en funciones cognitivas entre las que se incluye el lenguaje (Röder, Stock, Bien, Nerville, Rösler, 2002)

En este sentido, no hay que desconocer la complejidad del aprendizaje a través de los diferentes canales sensoriales. De manera que en el momento de perder la visión, el tacto compensa las funciones de conocimiento; es a través del método directo como se potencializa el aprendizaje tanto de los fenómenos del mundo externo como de los mismos objetos. Es bajo esta perspectiva que se invita a las instituciones educativas y a los docentes en particular a elaborar recursos psicopedagógicos y búsqueda de alternativas metodológicas para potenciar el desarrollo de sus alumnos. Para lo cual se hace necesario un diagnóstico antes de organizar las estrategias educativas para alumnos con limitación visual, para que así se vaya ajustando la propuesta a las necesidades de los educandos (Díaz-Geran, 2011).

El microcurrículo

Se refiere a la estructura metodológica que sirve como guía para lograr los objetivos educativos propuestos. Esto le permite al profesor titular llevar a cabo su práctica, la flexibilidad del mismo, le permite al docente contribuir de manera significativa a la educación de los estudiantes, por cuanto puede hacer ajustes necesarios y acordes a las características de éstos. Se considera que el microcurrículo es la manifestación escrita que le permite al docente guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salas y Lule, 2003). En el que se establecen los objetivos, contenidos, competencias, y estrategias de evaluación que

va a utilizar el docente, a fin de favorecer el proceso de aprendizaje de los contenidos y otros aspectos del ser y del hacer.

Se destaca que tanto la institución educativa como el docente son los mediadores entre la manera particular de aprender el estudiante y los contenidos. Para proporcionar algunas respuestas educativas a las personas en condición de discapacidad, la institución y los involucrados deberán reflexionar sobre el tema de manera colectiva, revisar las estrategias que se utilizarán para adaptar el currículo, para así trazar un plan en el que se concreten los propósitos y el funcionamiento de los programas específicos. En este sentido, se requiere ajustar el currículo para este tipo de estudiantes; la estructura del mismo debe ser flexible para que se ajuste a las características del contexto en el que se va a impartir; por último, requiere comunicación por parte del especialista, el docente, el alumno y los familiares, a fin de garantizar la mejor educación para el estudiante (Salas y Lule, 2003).

La programación que se establezca debe responder al contexto en el que se va a desarrollar. El docente en la elaboración del microcurrículo además de tener claro cuáles serán los conocimientos que impartirá y la manera en que lo logrará, a través de estrategias didácticas y pedagógicas, deberá conocer el grupo con el que desarrollará su plan de trabajo. Por lo que se sugiere hacer durante el primer ciclo del mes un diagnóstico grupal, que le permita caracterizar y conocer el grupo al que se enfrentará (Salas y Lule, 2003). Lo que el docente requiere es ajustar la programación que tenía de su curso y adaptarla a las características del grupo. Esto requiere que el microcurrículo y el docente sean flexibles y abiertos a construir nuevas posibilidades para atender a la diversidad.

Siguiendo a Philippe Perrenoud (2007, p. 11)

“La diferenciación [...], es tarea de los enseñantes y del sistema educativo. Responde, en verdad, a las diferencias entre los niños o adolescentes, pero la única variable que puede cambiar, son las prácticas y dispositivos pedagógicos y didácticos, o sea el trabajo de los profesionales y las estructuras que lo posibilitan y establecen sus límites”

Desde la formación del psicólogo es claro que el profesional en formación deberá desarrollar unas competencias disciplinares y profesionales, avaladas por el ICFES (Ballesteros, González y Peña, 2010). Como se mencionó uno de los aspectos que los currículos deben formular son las competencias del saber, del ser y del hacer. Bajo esta óptica es imprescindible preguntar ¿Qué ocurre con las competencias que debe desarrollar un profesional? Para responder a esta pregunta es necesario precisar que el enfoque de competencias es complejo a nivel profesional, lo que no implica dudar de su legitimidad (Tardif, 1996 citado por Perrenoud, 2007). Este enfoque de competencias, entendidas como la transferencia del conocimiento a la práctica (Perrenoud, 2008) requiere afrontar la

naturaleza del currículo, es decir, revisar las cuestiones que se plantean a nivel disciplinario, a la evaluación, a las estrategias planteadas, a los objetivos de los programas. Por lo tanto, se hace necesario reconsiderar las didácticas y la contradicción de mismo sistema bajo esta perspectiva, se destaca que el deber ser sería reflexionar sobre la preparación de la transferencia del conocimiento (Perrenoud, 2007).

OBJETIVOS

Objetivo general

Plantear una propuesta de microcurrículo que promueva las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO.

Objetivos específicos

Establecer el diagnóstico de los microcurrículos en función de la inclusión educativa, asociada a la limitación visual.

Caracterizar las estrategias didácticas inclusivas en torno a la limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO.

Definir los componentes que deben estar presentes en los microcurrículos para promover prácticas inclusivas asociadas a la limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO.

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de estudio

Es un estudio cualitativo de tipo descriptivo que al tratarse de una investigación en educación “estudia la calidad, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en determinadas situaciones o problemas pretendiendo lograr descripciones exhaustivas con grandes detalles de la realidad” (Hernández-Castilla y Opazo-Carvajal, 2010, p.2).

Se utilizaron varias fuentes para abordar el objeto del estudio, a saber. El análisis de contenido y entrevistas en profundidad. Esto con el fin de realizar una triangulación de los

datos y entender el fenómeno de una manera más global (Hernández-Castilla y Opazo-Carvajal, 2010).

El análisis de contenido permite estudiar los materiales propios de la comunicación humana. Con los datos obtenidos es posible hacer inferencias y aplicarlas a un contexto particular. Con esta rigurosidad metodológica se pretende la generalización de los resultados (Porta y Silva, 2003). Teniendo presente esta estrategia metodológica, se hizo una revisión de los microcurrículos del programa de psicología propios del semestre que cursa la estudiante con limitación visual. Para evitar la arbitrariedad subjetiva en la categorización, se construyeron unas categorías de análisis con base en la literatura revisada.

Unidades de análisis

A continuación se describen las unidades de análisis que respaldan este estudio y que se han consignado en una matriz de evaluación (Ver anexo 2).

Marco de inclusión educativa, se entiende como el lenguaje relativo al escenario participativo, en el que se considera el tema de la diversidad y la igualdad de derechos. Se evidencia el uso de expresiones como: respeto a la diversidad, atención a la diversidad, entre otros (Pradilla-Cobos citado en UPN, 2008).

Contenido didáctico se refiere a los procedimientos para enseñar un saber determinado y que favorece el aprendizaje de las personas con limitación visual. Incluye material en braille, recursos tecnológicos, material volumétrico (Camilloni 2008 citado por Fonseca, 2012 y Lucio 1989 citado por Fonseca 2012).

Estrategias de acompañamiento, es explícita la manera en que se hará acompañamiento a los estudiantes por fuera de la clase en donde se construye un espacio complementario para favorecer el aprendizaje (Garzón, 2013).

Evaluación, estrategia que permite acceder a las habilidades, actitudes y destrezas del estudiante con limitación visual. Mide el proceso y el resultado del aprendizaje. Esta debe ser equitativa e intenta buscar la igualdad de condiciones para el desarrollo de las competencias que requiere el psicólogo en formación (PCP, 2013, Ballesteros, González, Peña, 2010).

Para el desarrollo de esta matriz de análisis, se realizó la validación por jueces, con el objetivo de determinar que en efecto el criterio midiera lo que se espera medir (Anastasi, 1968 citado en Ecurra, 1988). Los jueces dieron sus apreciaciones sobre la manera en que estaban descritos los criterios de evaluación. Al respecto se llevaron a cabo los ajustes para el análisis de tipo documental. En la tabla 1 se describen algunos datos de los seis expertos.

Tabla 1.
Descripción de los jueces expertos.

Código	Profesión	Área de experticia
P1	Psicólogo-Docente Universitario	Área de Medición y evaluación
P2	Psicóloga-Docente Universitaria	Área de medición y evaluación
P3	Psicólogo-Docente Universitario	Trabajo con personas con limitación visual
P4	Psicóloga-Docente universitaria	Psicología de la Rehabilitación
P5	Psicóloga- Docente Universitaria	Estudia las políticas públicas relacionadas con la diversidad funcional.
P6	Fonoaudióloga-Docente universitaria	Más de cinco años en formación y capacitación de docentes en temas relacionados con la atención educativa de personas con discapacidad.

Fuente: Bejarano-Celis (2013)

Los microcurrículos tienen una estructura estandarizada (ver anexo3) que es utilizada por todos los programas ofrecidos por la UNIMINUTO. En primer lugar, se encuentra la información general del curso; luego se hace una breve síntesis del mismo; seguido está la justificación; los objetivos generales y específicos; las competencias; el desarrollo de éstas; las estrategias pedagógicas; la evaluación; y finalmente se describen los recursos y fuentes de información. Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, la revisión de los microcurrículos, se centrará en las estrategias pedagógicas y en la evaluación, no obstante, se hará una breve exploración por los otros componentes para identificar algunos referentes que pueden contribuir en la educación incluyente.

Como se mencionó, el objetivo de este trabajo se centró en acceder a diferentes fuentes que permitieran abordar el objeto de estudio. Es por esto que, también, se realizaron entrevistas en profundidad esta “se entiende como el encuentro cara a cara entre el entrevistado y el entrevistador o entre investigador e informante, dirigido al conocimiento y/o comprensión de los hechos, acontecimientos, experiencias, situaciones, etc., tal y como lo expresan sus propias palabras” (Anguera, 1995,p. 19). Con esta metodología se obtienen datos proporcionados por una persona que se considera un referente clave y la información

verbal obtenida es transformable en material documental. Se destaca que este tipo de entrevista le permite al investigador ser flexible.

La entrevista en profundidad en esta investigación, permite acceder al conocimiento de las actividades y los sucesos que no se pueden observar de manera directa (Anguera, 1995). Además el hecho de que se trate de una entrevista semiestructurada (Ver anexo 4), contribuye a que las preguntas sean abiertas, para que los entrevistados puedan responder en sus propios términos y así obtener un panorama general del contexto en el que se está indagando (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1995). En esta oportunidad se obtuvo información por parte de los docentes que se han enfrentado a estudiantes con limitación visual pertenecientes a la UNIMINUTO. En la tabla 2 se hace una breve descripción de los entrevistados:

Tabla 2.
Descripción de los docentes entrevistados

Entrevistado/a	Profesión	Curso a cargo	Relación con el tema de Discapacidad
E1	Economista	Medición y evaluación	Directora Corporación Semillas
E2	Psicólogo	Psicología del desarrollo	Sensibilidad frente al tema de Discapacidad
E3	Psicóloga	Cerebro y comportamiento	Esp. Neuropsicopedagogía
E4	Psicóloga	Historia de la Psicología	Trabajo con estudiantes universitarios en condición de discapacidad.

Fuente: Bejarano-Celis (2013)

Fases para la realización de la investigación

El procedimiento de investigación se llevó a cabo en 5 fases:

Fase 1. Revisión documental: se hizo una exploración de la información sobre las didácticas y la evaluación contenida en el microcurrículo. Para esta indagación se tuvieron en cuenta aquellos que fueron propuestos en el semestre en el que se encuentra la estudiante en condición de discapacidad. Esto bajo la premisa de que los contenidos programáticos contenidos en los microcurrículos, son dinámicos y deben estar ajustados al contexto en el que se vayan a desarrollar (Garzón, 2013).

Fase 2. Entrevistas en profundidad: con el fin de conocer la práctica pedagógica se decidió entrevistar a los docentes para que sean ellos quienes informen sobre el objeto de estudio.

Fase 3. Análisis de la información. La información fue registrada en matrices, creadas en el programa Excel, con las categorías inductivas y deductivas. Para el análisis se llevó a cabo una triangulación de la información y de esta manera diagnosticar las prácticas educativas que se llevan a cabo en el programa de psicología UNIMINUTO en relación con la inclusión universitaria.

Fase 4. Interpretación de resultados: una vez sistematizada la información y analizada se obtuvo el diagnóstico de las prácticas pedagógicas propuestas en el programa de psicología de UNIMINUTO.

Fase 5. Propuesta para promover prácticas inclusivas: con los datos analizados se elaboró una rejilla con algunos cuestionamientos sobre la promoción de prácticas inclusivas asociadas a la limitación visual en el programa de psicología de UNIMINUTO.

Instrumentos y materiales

Para el análisis documental, se tuvieron en cuenta los microcurrículos diseñados por los docentes del programa de psicología. Específicamente los correspondientes al semestre en el que se encuentra la estudiante.

Para el análisis de los microcurrículos se construyó una planilla. Las unidades de análisis descritas se cuantificaron de 1 a 5, siendo 1= no cumplió con el criterio mencionado y 5= cumplió con el criterio propuesto. Se evaluaron 5 microcurrículos correspondientes a las materias disciplinares, a saber: metodología de la investigación II; psicometría; paradigmas contemporáneos de la psicología social; psicología del desarrollo II; y una electiva: neuropsicología, materias que está actualmente cursando la estudiante.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los datos obtenidos tanto de los microcurrículos, como de las entrevistas realizadas a los docentes. Con ellos se hizo una triangulación de la información. Esto es utilizar dos métodos para la recolección de la información de tal manera que se pueda determinar la congruencia entre los resultados (Castillo y Vásquez, |2003).

Análisis de los microcurrículos

Para el análisis de los microcurrículos se construyó una matriz descrita anteriormente. Se puede observar que la puntuación cuantitativa va de 1 a 5 siendo 1= no cumplimiento del criterio y 5= como el cumplimiento óptimo del criterio. A continuación se describirá lo que se encontró en cada una de las unidades de análisis. Los resultados se presentan en coherencia con estas especificaciones descritas.

Marco de inclusión educativa

Se evidenció que ninguno de los microcurrículos cuenta con aspectos propios de la descripción, es decir, el contenido programático no incluye un lenguaje relativo al escenario participativo, en el que se considera el tema de la diversidad y la igualdad de derechos.

Contenido didáctico

En este apartado se evidencia que sólo en dos de los cinco microcurrículos, se describen parcialmente los procedimientos para enseñar un saber determinado y que favorece el aprendizaje de las personas con limitación visual. En esta oportunidad los docentes puntualizan la utilización de las herramientas propias de la intranet, recursos audiovisuales, ordenadores y la discusión grupal.

Estrategias de acompañamiento

En cuanto a las estrategias de acompañamiento, sólo uno de los microcurrículo consideraba la manera en que se hará acompañamiento a los estudiantes en tutoría como un espacio complementario para favorecer el aprendizaje.

Evaluación

En general, se destaca que en dos de los microcurrículos se privilegian las actividades grupales; las exposiciones, elaboración de informes y trabajos, privilegiando el aprendizaje colaborativo; en general se plantean estrategias que dan cuenta óptimamente de la relación entre las estrategias didácticas y la manera en que se mide el proceso y el resultado del aprendizaje.

En la tabla 3 se hace una breve descripción cualitativa de las observaciones que se destacan del análisis de los microcurrículos.

Tabla 3.
Análisis de los microcurrículos

Curso	Puntuación Total
Electiva en neuropsicología (Se mencionan la utilización de recursos audiovisuales, diapositivas, nuevas tecnologías ordenadores y recursos de internet. La discusión grupal es relevante).	14/20
Metodología de la investigación (menciona presentaciones orales, elaboración de mapas conceptuales y mentales. Las estrategias de evaluación pueden medir las competencias de la estudiante con limitación visual).	12/20
Paradigmas Contemporáneos de la psicología (Conversatorios, Trabajo colaborativo).	8/20
Psicología del desarrollo II (Se promueven espacios de discusión y trabajo grupal)	7/20
Psicometría (Enfatiza en el uso de la internet)	7/20

Análisis de las entrevistas a docentes

Como se mencionó se realizaron cuatro entrevistas en profundidad con los docentes que han tenido estudiantes con limitación visual en el aula de clase. A continuación se presentan los resultados, estos se sistematizaron de acuerdo a unas categorías de análisis inductivas y deductivas.

Educación inclusiva

Cuando se indagó con los docentes por el concepto de educación inclusiva, se evidenció que ellos tienen un referente claro al respecto. En general se puede estimar que la educación inclusiva requiere de equidad. Se plantea a través de las políticas públicas y se espera que las personas en condición de discapacidad logren ingresar al aula regular. Al respecto señalaron:

E1. *"la política es el marco general y se refiere a quitar lo servicios especializados y trasladar a las personas que requieren a servicios especializados, al sistema a lo servicios homogenizados, la inclusión es como llevar a la persona a ese ámbito donde no hay condiciones especiales".*

E2. *"para mí la educación inclusiva tiene que ver con la manera en que todos y todas pueden ingresar al sistema educativo".*

E3. *"A la gran conclusión que he llegado es que el aprendizaje y la educación siendo un nicho de aprendizaje es per se inclusiva, es decir, está trazada en un horizonte desde mi postura inclusivo porque implica el encuentro con otro y con otros para generar proceso de construcción y de desarrollo humano. Creo que la inclusión se convierte en ese horizonte donde se encuentran las diferencias, donde se encuentran los márgenes y donde se incluyen los encuentros para posibilitar el diálogo con el otro que no es meramente lingüístico, es un diálogo en el que trascienden emociones, los vínculos adquieren textura, se generan historias y una serie de cuestiones que van a tener repercusiones en los participantes, en cada una de las personas. La inclusión como una postura frente al otro y la educación como un proceso bidireccional bajo el axioma que el no aprendizaje es imposible".*

E4. *"yo creo que la educación inclusiva es una educación en la que todos aprenden y aprendan todos de una manera en la que las estrategias pedagógicas que se utilicen contribuyan al aprendizaje de todos. Entonces si yo en mi aula tengo chicos que tienen discapacidad cognitiva leve, que son ciegos, yo siento que pueden estar en la misma aula, pues mirar que estrategias sirven para todos, no disgregar, sino pensar en estrategias en la que todos aprendan. Por ejemplo, el trabajo en grupos favoreció el trabajo con la estudiante ahí digamos que no eran quices, porque pensaba en ella y en la conversación para hacerle el quiz, ahí yo sentía que no estaba a la par con los compañeros y eso es lo que yo creo que debe hacer la educación inclusiva. Las estrategias si deben mirar que todos aprenden de manera diferente, entonces las estrategias deben tener en cuenta eso".*

Un aspecto relevante que se obtuvo de las entrevistas fue la sensibilización hacia el tema de la discapacidad por parte de los docentes. Lo que puede contribuir a la reflexión del tema y así lograr una actitud favorable para hacer los ajustes necesarios en el currículo.

E1. *"yo soy economista y cuando estaba estudiando me gustaba todo lo social, pobreza, proyectos, me gustaba trabajar con personas vulnerables, el trabajo con mujeres. Yo nunca había tenido una persona con persona con discapacidad, ni compartir un espacio, pero mi hermana había estudiado educación especial y le estaban entregando una fundación y en la parte administrativa y financiera no sabía entonces yo le empecé a colaborar [...]yo soy una persona creyente y creo que hay cosas que están para ti, entonces empecé a trabajar en la fundación".*

"Llevo catorce años trabajando con personas con limitación sensorial, el eje de trabajo era discapacidad visual, pero en discapacidad se unen diferentes tipos de discapacidad, trabaja con niños con ordo-ceguera; deficiencia cognitiva"

E2. *"la relación que tengo con la inclusión educativa se dio a partir de tener estudiantes con parálisis cerebral en el aula de clase. Las discusiones que se daban alrededor del tema eran escasas o nulas, y las docentes exigían, por igual, sin mediar las metodologías. Para mi es absurdo pedirle a una estudiante con una dificultad motora que tipie con la misma velocidad que una persona que cuenta con sus habilidades motrices. Aún más quedé sorprendida en saber que en el contexto de la rehabilitación se dan este tipo de exigencias. Pareciera que no hay reflexión sobre el tema. Con esto no quiero decir que haya que bajar el nivel de exigencia, en cambio pensar en las mejores estrategias para que los estudiantes adquieran este tipo de competencias [...] Además considero que la discapacidad es inherente al ser humano, tengo una prima con parálisis cerebral espástica, una tía tuvo un derrame cerebral y perdió el lenguaje, en fin la discapacidad es un tema que me involucra también lo personal"*

E3. *"hay una sensibilidad y una seducción por el tema de la diversidad, desde la cuestión creativa y pedagógica, esa es la mayor arma y creo que desde mi corazón es asumir los retos. Yo quería que eso pasara y me ayudó. No es que me diera referentes porque uno tiene algunos esbozos pero realmente no es que uno tenga las herramientas pero creo que la postura ayuda más, es decir, el hecho de una pensársela, asumirla y lanzarse creo que ahí está siendo incluyente"*

Estrategias pedagógicas

Sobre las estrategias de aprendizaje se plantean los desafíos para el desarrollo de los contenidos programáticos. Se evidencia el reto de implementar estrategias que contribuyan en la adquisición de los conocimientos y las competencias propias de un profesional en formación. Algunos docentes son conscientes que existen diversas maneras de aprender, y que las estrategias docentes deben ajustarse, conociendo los canales por los que el estudiante obtiene la información.

E1. *"El canal de comunicación para un limitado motriz que tiene alterada la parte superior del cuerpo, no es lo mismo, no se comunica lo mismo por más que trabaja el computador, es diferente. Yo por ejemplo, creo que debemos homogenizar el nivel de exigencia, con el joven especial se debe manejar el mismo criterio pero que las estrategias tuyas son diferentes, las estrategias pedagógicas y las de vinculación a la comunidad son diferentes. Hay que trabajar con los compañeros, enseñarles esas estrategias porque la tendencia es que los chicos con limitación son buenos estudiantes, pero lo anotamos en el trabajo porque no sabes cómo dejarlo participar"*.

E4. *“Creo que el desarrollo a nivel auditivo y táctil se van agudizando por la limitación que tiene, entonces las estrategias pedagógicas deben ir de la mano de eso”*

Las estrategias, por lo general, son planteadas en la medida en que el docente se enfrenta al estudiante con limitación visual. No se lo pregunta con anterioridad, es decir, previamente trabaja con el grupo en el semestre específico, así como tampoco existe información por parte de bienestar o del grupo encargado de los estudiantes de primer año.

E2: *“yo no esperaba a un estudiante con limitación visual, no me lo habían dicho. Como ya me había enfrentado en otro momento a estudiantes en condición de discapacidad, pues sabía que los ajustes eran necesarios. En esa oportunidad describía las diapositivas e intenté trabajar mucho a través del cooperativismo, así que se implementaron algunos talleres grupales”.*

Contenido didáctico

La didáctica, entendida como los procedimientos para enseñar un saber determinado, debe estar a cargo del docente, quien se supone que debe reflexionar sobre estas intermediaciones entre las herramientas y la apropiación de los conocimientos. Para ello se proponen estrategias que sean propicias para los estudiantes con limitación visual:

E1. *“Explicar en tres D un tema” “hay cosas que existen del manejo de las personas en condición de discapacidad que existen, pero que deben ponerse en práctica”.*

“por ejemplo para enseñar la curva normal, yo me ideé con foami, la manera en que ella a través del tacto pudiera corroborar a qué corresponde las distribuciones de probabilidades”

E3. *“las metodología y las estrategias para la enseñanza deben seguir un esquema, pero más que esto es lograr que los estudiantes puedan concertar de esos procesos de construcción de los materiales e incluso contribuir en la propiciación de espacios de diálogo para que el docente, que en nuestro caso somos profesionales no licenciados, logre adoptar esas estrategias para el aprendizaje de este tipo de estudiantes y porque no pensar que se va a favorecer el rendimiento de los otros”.*

E4: *“trataba de relacionarlos [los contenidos] con aspectos cotidianos, por ejemplo, cómo funciona el sistema límbico en cuestiones del miedo, trataba de explicarle y narrarle cómo se daba todo, los demás miraban el esquema que estaba ahí, pero yo utilizaba la narración que ayudaba a ubicar a mucho y me enfocaba en ella [...] “yo pienso que ayudó a todos los estudiantes, pero creo que el hecho que narrarlo le favorecía más a ella porque la ponía en contacto más con las cosas que*

yo estaba hablando. La mayoría de las clases si tenían un contenido visual importante, fuera un video, una presentación, pero en todas tenían ese componente visual”

“Yo intentaba a raíz de eso utilizar la imaginación en las clases, para que ella entendiera la parte del cerebro cómo estaba conformado, más o menos donde estaban las estructuras. Intentaba hablar más despacio, ella estaba en primera fila para que me escuchara mejor y digamos que lo distinto con ella fueron los parciales, yo le programaba una cita y era verbal, entonces eran preguntas que trataban los temas que se trataban en clase”.

Un vacío señalado en las entrevistas, se circunscribe en que los docentes no discuten el tema de la discapacidad, aunque los espacios para el diálogo se pueden propiciar. En este sentido los docentes saben de la existencia del alumno con limitación visual, pero es probable que se planteen los ajustes al microcurrículo, específicamente plantear estrategias de enseñanza aprendizaje, antes de saber si éste inscribirá su materia. En este sentido surgen algunas ideas por parte de los docentes como establecer buenas prácticas para que el tema no sea ajeno a su reflexión.

E1. *"yo he hablado con tres profesores, de todos con los que le han dado clase a ella. Yo no sé si no pase nada en clase o no sé si ellos conozcan las estrategias, cosa que lo dudo, o sea yo he visto a tres profesores genuinamente preguntándose ¿yo que hago con ella? yo no é ella como ha hecho"*

E3. *"Se debe discutir y socializar las buenas prácticas y las experiencias exitosas. Muchas veces hay mucha prevención de algunas personas porque piensan que las recetas no funcionan [...] para mi la receta puede ser un punto para evocar, para pensar las cuestiones y ajustarlas al propio estilo".*

E4. *“Hubo algunas reflexiones que no se dieron en las reuniones de área, no formalmente, digamos como el tema para mirar cómo trabajar con ella o nos comentáramos el caso y pensáramos como trabajarlo no se dio. Yo creo que es importante que existan lineamientos de trabajo con los estudiantes porque uno tiene limitaciones frente a las estrategias, pero hay estudiantes que lo invitan a uno a implementar cosas diferentes y hacer los ajustes pedagógicos”.*

Siendo coherentes con el hecho de que el sujeto es activo frente a su proceso de aprendizaje, se requiere establecer un diálogo con el estudiante con limitación visual y sus compañeros, para fijar unos mínimos de trabajo, que no sólo privilegian a este tipo de estudiantes sino a los demás.

E3. *"El establecer un diálogo con la estudiante me permitió darme cuenta de la falta de herramientas que tiene uno, eso también gatilla la sensibilidad, no sólo con ella sino con las diferentes personas con las que uno se encuentra en el aula de clase. La receta en si no me interesa en reproducirla en su totalidad pero si es una perfecta excusa para pensarnos en los aspectos de índole pedagógico, educativo y didáctico. Esto lo puede enriquecer a uno, lo puede tomar y aplicarlo a la práctica"*

E4. *"Yo me acerqué a ella la primera clase, le pregunté que como hacía para las lecturas, entonces le dije que ella qué herramientas utilizaba para sus lecturas y demás o como yo le podía ayudar porque en realidad no tenía mayor conocimiento. Entonces ella me explicó que tenía un método en su computador donde ella metía las lecturas y este se las leía. Entonces en realidad en términos de lectura no tenía problema [...] Se ubicaba con un grupo de compañeras con las que trabajaba y yo les preguntaba mucho, cómo les está yendo, cómo haces tú para trabajar por tus compañeros, igual ella entregaba lo que le correspondía".*

No obstante, se destaca que no es suficiente el tiempo de clase y que se requiere de disponibilidad para suscitar un espacio de diálogo y concertación con los estudiantes.

E1. *"Se necesita equipo tecnológico, se necesita más horas para la persona, eso yo lo asumo como voluntario, pero no sé si un profesor va a dedicarle más tiempo a esta persona, se debe haber personal, capacitación hasta para los que le prestan el teléfono".*

Evaluación

Otro asunto que implica un reto para el docente es la evaluación. En la institución se plantean varios momentos para llevarla a cabo. En un primer momento se trabaja en la evaluación diagnóstica, en la que se indaga sobre los conocimientos base con los que debe contar un estudiante al inscribir el curso. Luego se establece la evaluación de proceso en tres momentos y la evaluación final.

Las estrategias de evaluación también requieren espacios para la discusión de los temas. Algunos docentes proponen trabajos grupales en los que los estudiantes con limitación visual se involucren y así los maestros podrán valorar de manera numérica su contribución.

E1. *"Ella es mejor que los otros, o sea ella está entre los más aplicado de la clase [...] veo que toma buenos apunte de la clase y yo que ya habia trabajado con personas con limitación viual quedé sorprendida [...] yo creo que si ella no escribiera en braille los compañeros le pedirían el cuaderno [...] yo le dije que iba*

a trabajar en tutorías no como los otros estudiantes sino que era un encuentro especial entre ella y yo y pudiera mirar como ella iba"

Cabe destacar que el proceso de evaluación no sólo se reduce a un momento del curso, sino que esta puede ser una constante en el aula, además los docentes tienen presente aspectos propios de las competencias y los objetivos académicos.

E1. *"ella sabe cosas de psicología, yo pongo ejemplos yo les pido que comparen la dispersión de los que tienen esquizofrenia, trastorno bipolar, de los que tienen depresión, en la variable índice de agresividad ¿dígame usted cómo es la agresividad en una persona que tiene esquizofrenia? Hay unos que no saben que contestar pero ella si, ella da cuenta de los contenidos de clase, es más en esas materias de cerebro ella da cuenta de todo lo que es neurológico, desde una parte muy memorística pero no todo porque el pensamiento lógico formal también lo ha desarrollado"*

E2. *"El tema de la evaluación es algo muy discutible. Mi estudiante invidente me dijo "es la primera que me da mi hoja de parcial. Con una sonrisa. Me di cuenta que hay que entregar igual la hoja del parcial. El DAES tiene la impresora a Braille y facilitan el proceso. Yo no sé Braille pero podría buscarse la mejor estrategia para lograr leer lo que el estudiante nos comunica. En mi caso lo que hice fue pedirle que me leyera las respuestas. Ahora no se trata de subestimar al estudiante, sino contribuir en su proceso de formación, esto es que logre las competencias necesarias para que se gradué como un excelente profesional".*

E3. *"Las competencias yo las tomo como el desarrollo de habilidades. Creo que estamos alineados de la capacitación, desde las discusiones que hemos tenido de cómo se formula el microcurrículo y los procesos. Bajo ese punto de fortalecer habilidades, ahora las habilidades deben ser concertadas dependiendo del desarrollo de cada persona. Más que una evaluación es una retroalimentación, yo la estructuro primero en actitud de agradecimiento, también he tenido reflexiones sobre la apreciación de lo que están dando. Más allá del resultado a mi lo que me importa es el proceso, hacer aprendizaje significativo"*

Las estrategias intentan estar acordes a las necesidades de la estudiante, buscando aquellas que sean propicias, así como los recursos para que el estudiante logre los objetivos académicos.

E4. *"Entonces de alguna manera al hacerlos verbales, me fijaba al igual que todos los demás de preguntarle cosas específicas que les preguntaba en los parciales pero tuve que hacerlo más de tipo abierto para ver ella que había entendido. Como no le*

estaba yendo tan bien, entonces le propuse que nos viéramos en las tutorías. Yo creo que el desempeño se debió a que la materia si tiende a ser muy visual” [...] “las imágenes las narraba, pero evidentemente los otros contaban con más formas de adquirir el conocimiento, no es lo mismo saber cómo funciona el sistema límbico a verlo. Los otros han tenido una forma de acceder al conocimiento y ella no. Los parciales de selección múltiple favorecían más de manera visual, al leer las opciones era distinto y ahí empecé a mirar un poco más que podía hacer”.

Al parecer las estrategias y el mismo contenido de la materia puede ser un obstáculo para el desempeño favorable de los estudiantes. Al respecto, la reflexión de una de las docentes lleva a pensar en estos aspectos para flexibilizar la práctica docente.

E4. *“Como no le estaba yendo tan bien, entonces le propuse que nos viéramos en las tutorías. Yo creo que el desempeño se debió a que la materia si tiende a ser muy visual” [...] “las imágenes las narraba, pero evidentemente los otros contaban con más formas de adquirir el conocimiento, no es lo mismo saber cómo funciona el sistema límbico a verlo. Los otros han tenido una forma de acceder al conocimiento y ella no. Los parciales de selección múltiple favorecían más de manera visual, al leer las opciones era distinto y ahí empecé a mirar un poco más que podía hacer”.*

Recursos facilitados por la Universidad

De acuerdo con las entrevistas obtenidas, se evidenció que algunos docentes saben que la universidad ofrece algunos mecanismos para facilitar los procesos de aprendizaje, otros no se han sentido acompañados en el proceso. La manera como acceden a esta información es a través del diálogo con los estudiantes. No obstante al parecer estas estrategias son insuficientes o existen actitudes que no favorecen el diálogo interdisciplinar.

E1. *"Yo me he sentado a hablar con las personas en condición de discapacidad pero hacen reuniones mensuales y se hace apoyo psicosocial no académico, bienestar no sólo se centra en las personas en condición de discapacidad, sino también mi están en la semana interuniversidades tienen que centrarse en eso y me parece que la actitud irresponsable frente a la discapacidad y no la comparto" "UNIMINUTO no me ha dado ninguna estrategia, pero digamos que a nivel de acompañamiento y de estar pendiente no han hecho nada"*

"UNIMINUTO no ha hecho nada. Yo tengo mis reparos con las personas que desarrollan la política de bienestar, me parece que aunque son personas que trabajan con discapacidad, no son accesibles para uno hablar con ellos, no prevenidos para el momento en que uno se acerca a pedir algún apoyo. Cuando fui

a buscar apoyo esperaba material o algo así y me dieron cosas como foami, lo que yo estaba pensando que me dieran algo de la formulación de la estrategia"

E2. *"El DAES hace programas de sensibilización, tiene la cartelera en braille y trabaja de manera armónica con algunos curso, pero esto no es suficiente. Se requiere de un acompañamiento más cercano y creo que estamos fallando como grupo interdisciplinario en la medida en que no coordinamos un diálogo para trabajar en conjunto"*

E3. *"El DAES está, yo nunca me acerqué, no lo tuve en cuenta, tenía de referente el taller que nos habían dado, pero uno siente ahí como una soberbia, no una mala soberbia pero si digamos un desconocimiento de las apuestas que pueden haber de la cuestión. Creo que si me hubiera acercado desde la curiosidad a estas instancias hubiera podido enriquecer la práctica porque la gente se la viene pensando desde allí, lastimosamente creo que aquí en la universidad no tiende hablar constantemente con sus vecinos, sentarse a escuchar un poco, más reciproco el ejercicio".*

E4. *"no pues en realidad de parte de la coordinación, de la directora académica fueron las personas para comentarles mi inquietud, pero aparte de la estrategia me tocó organizarla a mí. No recuerdo que ellos me hayan dicho algo de eso, de recurrir a otras personas"*

En cuanto a los recursos, se evidencia que la universidad además de propiciar espacios de bienestar en los que busca personas idóneas para la labor, como es el personal especializado en educación espacial, también cuenta con un software que contribuye a que el estudiante pueda acceder a la información del curso.

E1. *"[se manejan algunos programas en la universidad] hay varios programas el Jews es el más conocido, aquí hay uno que es el MDA, que cumple la misma función pero el Jews es más completo porque permite escanear. El MDBA es un computador parlante. El programa sirve para leer lo que hace otro programa. El programa permite que ella escuche la pantalla de excel, [la estudiante] no lo hace como otros que leen la pantalla sino que la escucha".*

Por último, se destaca que esta necesidad de implementar estrategias para los estudiantes en condición de discapacidad, es una necesidad sentida, no sólo del programa de psicología sino de otros, también resulta ser un desafío para el docente. En la siguiente afirmación se evidencia este aspecto:

E1. *[Refiriéndose a un estudiante de otro programa]"este semestre me dijeron en bienestar que había un problema con un estudiante que había perdido dos veces cálculo, me mandaron a llamar por una persona que tiene limitación. Que había pasado el cálculo pero no haciendo las operaciones de derivadas e integrales sino que creo que hicieron los exámenes, pero necesitaban que si pudiera dar una miniconferencia para darles estrategias a los profesores para ver yo como les explicaba las matemáticas, eso fue hace dos meses y no me escribieron ni un correo diciendo que no me necesitan. yo personalmente pienso que no cubrieron la necesidad. amí me molesta porque yo tengo la disposición de apoyar".*

Factores sociales y familiares

En relación con los factores sociales y familiares, las narrativas coinciden en señalar la importancia de considerar tanto a la familia, como los antecedentes académicos de la estudiante y trabajar con los compañeros de clase.

Resulta pertinente impartir estrategias a los estudiantes en condición de discapacidad y a sus compañeros, para que ellos contribuyan a la optimización del aprendizaje.

E1. *"[...] es muy importante en una persona con discapacidad y es una familia berraca. Hay una familia detrás que empuja a esa persona y si dice yo saco a mi hijo adelante, lo saca y ella tiene eso".*

E2. *"Los compañeros son respetuosos con sus compañeros en condición de discapacidad. En el aula de clase yo les pedía que trabajaran pensando en el estudiante, esto era trabajar actividades para que el estudiante también pudiera involucrarse en el trabajo"*

Lo anterior puede complementarse con la oportunidad que existe al trabajar con esta población. Al respecto los docentes afirman que existe una sensibilidad importante en la universidad frente a los estudiantes en condición de discapacidad.

E1. *"los compañeros están muy sensibilizados a nivel social, o sea esperan a que los compañeros llegue, así lleguen tarde a clase, lo ayudan a subir las escaleras, nunca lo sacan del grupo, pero digamos a los que estudian porque tenemos otra persona con discapacidad que está aislada porque las cuestiones de rendimiento no eran adecuadas para el nivel que estaba llevando el grupo, pero no se le ocurren cosas que pueden servir para explicar un tema, las aclaraciones, los esquemas y le saltan eso pedazos"*

Triangulación de la información

En esta oportunidad se pudo concluir a partir del análisis de los microcurrículos y de las entrevistas, los siguientes puntos:

Primero, los microcurrículos no dan cuenta de los aspectos que los docentes describieron en sus estrategias de enseñanza aprendizaje. De tal manera que al detallar las didácticas desarrolladas en el aula con personas con limitación visual, no se corresponden a las descritas en los microcurrículos. Lo anterior, aún cuando se consideró entrevistar docentes de áreas afines o que pertenecen al área de los microcurrículos revisados.

Segundo, las estrategias didácticas son ajustadas por los docentes de acuerdo al contexto en el que se imparte la materia. Aunque en los microcurrículos no se explicita el trabajo desde un marco de inclusión educativa, los docentes trabajan acorde a la atención y el respecto a la diversidad. No obstante, esto si se plantea en la misión, la visión tanto institucional como en los lineamientos del programa de psicología.

Tercero, el contenido didáctico busca contribuir a que los estudiantes, a nivel general, desarrollen las competencias del ser, saber, y hacer. De esta manera los docentes, enseñan los contenidos temáticos con procedimientos que se ajustan a los alumnos en general, pero se plantean algunas modificaciones dadas las necesidades de sus estudiantes con limitación visual. Algunos de ellos proponen estrategias propias para privilegiar la enseñanza de algunos contenidos en los que el tacto puede favorecer la adquisición de determinado conocimiento.

Cuarto, aunque las estrategias de acompañamiento no son precisadas en todos los microcurrículos, los docentes comentan que hacen un acompañamiento fuera del aula de clase, que a veces es insuficiente.

Quinto, la evaluación es un proceso que también se ajusta a las necesidades de los estudiantes con limitación visual. Se privilegia el diálogo, la conversación, como recurso para medir el conocimiento de los estudiantes. Así como el aprendizaje colaborativo.

Pese a lo anterior, no existe una reflexión pedagógica explícita frente a la inclusión educativa en educación superior. Por lo que se sugiere establecer unos lineamientos que contribuyan a la búsqueda de estrategias pedagógicas, acordes con las necesidades de los estudiantes y las temáticas abordadas.

En la figura 1. Se proponen algunos componentes que deben estar presentes en la construcción de los microcurrículos, de tal manera que se promuevan prácticas incluyentes asociadas a la limitación visual. En este sentido, se muestra una triada que describe la bidireccionalidad para establecer un diálogo entre los involucrados con el tema de inclusión

educativa asociada a la discapacidad. Con esto se espera propiciar momentos para la reflexión pedagógica.



Figura 1. Triada para la reflexión sobre la educación inclusiva
Fuente: Bejarano-Celis (2013)

Propuesta resultado del proyecto

En primer lugar se plantea la posibilidad de un diálogo entre el estudiante y el docente. Con esto se espera que el docente pueda indagar sobre los antecedentes académicos de los estudiantes, él/ella debe preguntar sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, centrando la atención en los aspectos pedagógicos y didácticos. Con esto se puede llegar a un consenso frente a su propuesta metodológica para favorecer su práctica. Las preguntas orientadoras, de este apartado, se describen a continuación:

¿De qué manera el docente favorece la educación caracterizada por el respeto a la diversidad funcional?

¿Con qué recursos didácticos cuenta el docente para favorecer la inclusión educativa a personas con limitación visual?

¿Conoce las adaptaciones en tres D o los volumétricos?

¿Los lectores de pantalla son útiles para trabajar qué tipo de temáticas?

¿Con qué recursos didácticos cuenta el estudiante para su proceso de aprendizaje?

¿Cuáles adaptaciones son necesarias para evaluar al estudiante con limitación visual?

En este mismo espacio de diálogo, el docente debe indagar sobre el apoyo familiar con el que cuenta el estudiante. De manera que busque aliados extraescolares para favorecer el desempeño del estudiante.

Por otro lado, el docente debe estar al tanto de los insumos disponibles en la institución. Es imperante que el docente pueda acceder a la Dirección de Asuntos Estudiantiles – DAES- y establecer un diálogo interdisciplinar, para que se entere sobre los recursos tecnológicos y humanos con los que cuenta para ejercer su práctica. Asimismo, resulta importante que a través de la página web y otros medios de comunicación el DAES pueda compartir con qué tipo de recursos cuenta. Las preguntas orientadoras se describen a continuación:

¿De qué manera la universidad propone la inclusión educativa asociada a la discapacidad?

¿La universidad cuenta con programas que contribuyen a la inclusión educativa de personas con limitación visual?

¿Qué tipo de recursos ofrece la universidad para trabajar con personas en condición de discapacidad?

¿Cuál es la sugerencia desde la universidad en relación con las adecuaciones curriculares para personas en condición de discapacidad?

¿El apoyo proporcionado por la universidad frente al tema de discapacidad, suple las necesidades de los estudiantes, para que logren terminar su carrera de manera óptima?

¿La universidad establece alianzas interinstitucionales para desarrollar los propósitos curriculares?

¿La universidad establece espacios de sensibilización frente a los temas de inclusión educativa asociados a la discapacidad?

¿El docente recibe capacitación por parte de la universidad para ejercer su labor con eficacia?

Por último, se espera integrar a los compañeros para lograr fortalecer las redes de apoyo social. Con esto se propone profundizar en la manera en que los compañeros contribuyen al proceso de aprendizaje del estudiante.

Estas preguntas se consolidan en un formato propuesto en el que se pueden registrar las respuestas a las preguntas. Lo anterior, implica que el docente se cuestione sobre sus apuestas pedagógicas, se flexibilice sobre sus propuestas, esto bajo un marco en el que se promueve un diálogo con los involucrados. Con esto se espera contribuir de manera eficaz a la inclusión educativa asociada a la discapacidad

Bajo este espíritu se propone un esquema en el que el docente se cuestiona algunos aspectos relacionados con sus estrategias pedagógicas y su apuesta docente, así como el hecho de asumir una comprensión holística de las estrategias que puede abordar con personas con limitación visual, al lograr dialogar con los diferentes ámbitos y personas involucradas con el tema, esto en concordancia con lo propuesto por Sánchez y Moreno (2011).

Como fortaleza, en términos pedagógicos y didácticos, se destaca la promoción de un marco de reflexión y cuestionamiento frente a los conceptos y procedimientos en relación a la inclusión de personas con limitación visual en educación superior. Esto a su vez responde a la pregunta de investigación por cuanto se espera que esta metodología permita al docente entender el contexto en el que está inmerso el estudiante, las personas con las que se relaciona, los insumos con los que se cuenta para desarrollar su práctica docente, y la manera en que el estudiante asume su proceso de aprendizaje. De este modo, se espera que el resultado de este proceso sea que el docente pueda desarrollar didácticas de transformación (Hopkins, Ainscow y West, 1999 citado en Sánchez y Moreno, 2011) para personas con limitación visual. Del mismo modo, se atiende a un vacío importante y es el hecho de que se sumen esfuerzos por establecer una coherencia entre la educación media y superior (Sánchez y Moreno, 2011).

Por lo anterior, se propone que los docentes logren establecer un diálogo para que en la redacción de las estrategias pedagógicas incluyan, sus intereses pedagógicos, como la perspectiva de los mismos estudiantes y tengan en cuenta los insumos institucionales.

En este sentido, se espera socializar con los involucrados el siguiente protocolo que contiene algunas preguntas para que los docentes y los estudiantes establezcan el diálogo sobre las estrategias pedagógicas. Los involucrados podrán hacer uso de esta estrategia durante el semestre electivo en el que ingrese el estudiante en condición de discapacidad visual.

Protocolo para promover la reflexión pedagógica sobre la inclusión educativa asociada a la discapacidad	
Fecha:	
Programa:	
Semestre:	

Materia/curso:	
Respuestas	
Reflexiones sobre la práctica pedagógica	
<p>¿De qué manera el docente favorece la educación caracterizada por el respeto a la diversidad funcional?</p> <p>De acuerdo a las políticas institucionales vigentes, teniendo en cuenta la misión y la visión, el docente en su práctica debe establecer una coherencia entre éstas y la propuesta pedagógica para personas en condición de discapacidad.</p>	
<p>¿Con qué recursos didácticos cuenta el docente para favorecer la inclusión educativa a personas con limitación visual?</p> <p>Se espera que el docente acceda a unas estrategias pedagógicas que le permitan intermediar entre sus recursos metodológicos y su propuesta didáctica.</p>	
<p>¿Con qué recursos didácticos cuenta el estudiante para su proceso de aprendizaje?</p> <p>El estudiante en su formación, habrá desarrollado algunos recursos que puedan contribuir en la aprehensión de los contenidos y las competencias propuestas.</p>	
<p>¿Cuáles adaptaciones son necesarias para evaluar al estudiante con limitación visual?</p> <p>Se invita a realizar adecuaciones al sistema de evaluación. El docente conversará con el estudiante cuál es la mejor estrategia (impresión en braille, uso de las TICS, entre otras) A la vez el docente tendrá presente la coherencia entre su propuesta pedagógica y la evaluación.</p>	
Estrategias que plantea la institución que favorecen la práctica docente	

<p>¿De qué manera la universidad propone la inclusión educativa asociada a la discapacidad?</p> <p>La institución deberá propiciar espacios de reflexión y sensibilización. Además se espera que se socialice el tema en donde la mayoría de los docentes pueda participar.</p>	
<p>¿La universidad cuenta con programas que contribuyen a la inclusión educativa de personas con limitación visual?</p> <p>Se espera que la institución contemple programas en los que pueda incluirse personas en condición de discapacidad. De tal manera que se le pueda hacer seguimiento a estos estudiantes y los docentes puedan recurrir a estos espacios para trabajar desde un enfoque interdisciplinar.</p>	
<p>¿Qué tipo de recursos ofrece la universidad para trabajar con personas en condición de discapacidad?</p> <p>Se espera que la universidad favorezca la eficacia y desempeño del estudiante a través de diferentes recursos tecnológicos y humanos.</p>	
<p>¿Cuál es la sugerencia desde la universidad en relación con la flexibilidad curricular para personas en condición de discapacidad?</p> <p>Entablar un diálogo para revisar que ha ocurrido con las materias transversales en las que se han hecho ajustes desde Bienestar..</p>	
<p>¿El apoyo proporcionado por la universidad frente al tema de discapacidad, suple las necesidades de los estudiantes, para que logren terminar su carrera de manera óptima?</p> <p>Es necesario que la universidad haga un seguimiento tanto a estudiantes como docentes para evaluar la eficacia de los recursos y verificar si en efecto se están realizando las adecuaciones pertinentes.</p>	

<p>¿El docente recibe capacitación por parte de la universidad para ejercer su labor con eficacia?</p> <p>La universidad debe establecer lineamientos para el trabajo con personas en condición de discapacidad. De esta manera podrá optimizar los recursos, las ayudas técnicas y capacitar a sus docentes.</p>	
<p>¿De qué manera contribuye el grupo de pares al proceso de adaptación académica del estudiante?</p> <p>Los compañeros de estudio se consideran un grupo social de apoyo cuya función trasciende de lo académico, a lo social incluso al desempeño cultural.</p>	

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

En relación con el diagnóstico obtenido de los microcurrículos se pudo detectar que en general no se menciona la inclusión educativa asociada a la discapacidad. Esto pese a la reflexión que se presenta semestre a semestre frente al ajuste que se debe realizar en estos documentos teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollará el contenido programático. Sin embargo, las entrevistas permitieron dar cuenta de la sensibilidad de algunos docentes frente a los desafíos que implica trabajar con personas con limitación visual y los ajustes que realizan a sus cursos cuando se enfrentan a este tipo de estudiantes, asumiendo una actitud positiva y respetuosa frente a la diversidad y las diferencias individuales (Echeita, 2008). Por lo que ellos realizan los ajustes necesarios y desarrollan las temáticas requeridas para los estudiantes de psicología. Lo anterior se evidencia en la incongruencia entre lo que se plantea en lo escrito y el trabajo realizado en el aula (Muñoz, Cuartas, Caicedo, López, 2008).

Con estas entrevistas se pudo acceder al currículo oculto. Este diálogo con el docente, permitió dar cuenta de las prácticas que desarrollan y las estrategias que utilizan para propiciar la inclusión educativa. Al parecer esto ocurre en el aula, cuando se enfrenta a los estudiantes en condición de discapacidad, por lo que la descripción en los microcurrículos es nula. Lo que hace pensar la importancia de plantearse el tema desde un paradigma de la diversidad independientemente si existe discapacidad o no. Lo anterior, partiendo del hecho de que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, que los profesores deben respetar y por lo tanto ajustar sus estrategias pedagógicas y explicitarlas en los contenidos programáticos.

En relación con las didácticas establecidas se observó que algunos cursos en su contenido programático privilegian el trabajo cooperativo, lo que le permite al estudiante con limitación visual, acceder de manera óptima a las temáticas de la materia. No obstante, algunos microcurrículos carecen de claridad al respecto. Otras didácticas propuestas son muy visuales en las que no se indica qué ocurrirá en el caso en que una persona con limitación visual esté presente. Al respecto, los docentes mencionaron que han realizado algunos ajustes incluso privilegiando el tacto o el oído como canal sensorial para la adquisición del conocimiento. Esto partiendo de que la educación inclusiva debe plantearse actividades de tipo educativo específicas relacionadas con el diseño, el desarrollo y la evaluación (De la Cruz, 2012). Cabe destacar la importancia de hacer partícipes a los educandos para que las propuestas didácticas se ajusten a sus necesidades (Díaz-Geran, 2011). Lo que se sugiere hacer al iniciar el primer trimestre académico, de manera que se haga un diagnóstico inicial para conocer y describir el grupo con el que se trabajará (Salas y Lule, 2003). Lo anterior bajo una actitud reflexiva que conlleve a la preparación y pensar el cómo debe ser dirigido el conocimiento (Perrenoud, 2007).

Por otra parte, en los microcurrículos se describen elementos que pueden contribuir en la adquisición de conocimientos a la persona con limitación visual. Entre ellos se encuentra el uso de la internet, recursos audiovisuales, ordenadores y discusiones grupales. No obstante, los estudiantes deben tener unas características de personalidad importantes, por ejemplo ser extrovertidos para que participen abiertamente en los espacios grupales, incluso para hablar con el docente sobre las adaptaciones que se deben hacer.

Lo anterior, también se relaciona con emprender el desafío de la adquisición de competencias. En este sentido, los docentes amplían las estrategias en el aula o fuera de ella para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias del saber, el ser y el hacer. En el que se privilegia trabajar de manera individual con el estudiante o apoyarse en sus compañeros quienes además contribuyen en la participación en la vida universitaria (Álvarez y González, 2005 citado en Morillas, Pérez y Paz, 2008).

Otro aspecto a resaltar es la evaluación. En este punto los docentes privilegian el canal auditivo y el lenguaje para medir el rendimiento de los estudiantes. En alguna medida se puede destacar que existe cierta coherencia en la manera en que se imparte la cátedra y se evalúa.

En general se considera que para lograr un currículo equitativo, es preciso hacer partícipes a los estudiantes (Sánchez y Moreno, 2011) y que los docentes sean sensibles frente al tema de la inclusión educativa asociada a la discapacidad. De tal manera que se pueda estructurar un currículo común, evitando programaciones individuales (Porter, 1995; Giangreco, M.F, 1997 citado en Moriña, 2004). Lo anterior requiere de la comprensión y sensibilidad por parte del docente frente al tema de la discapacidad. Así podrá organizar sus

didácticas acorde a los canales sensoriales por donde el estudiante recibe la información y mejorar el material académico (Herrerías, 2002). Por lo tanto no se privilegia únicamente el estudiante con limitación visual, sino también aquellos estudiantes cuyo estilo de aprendizaje es más auditivo o kinestésico. De tal manera que se puedan construir estrategias que privilegien a todos los estudiantes. Se pueden asumir propuestas como las que plantea Salgado (2012) para que el recurso humano se empeñe cada vez más por plantearse estrategias pedagógicas propias para el alumnado con limitación visual.

Aunque los desafíos para trabajar en la educación incluyente son variados, cabe mencionar que se han realizado esfuerzos para su comprensión. Es bajo esta perspectiva que los docentes deben ser propositivos, reflexionar en contexto sobre su práctica e integrar adecuadamente en el currículo aspectos que propicien el aprendizaje de todos sus estudiantes. No obstante, la inexactitud de lineamientos para que se propicien espacios de discusión sobre el tema interfiere en hacer los ajustes pedagógicos. Así como el escaso acompañamiento por parte del programa de bienestar universitario percibido por los docentes. Con la propuesta que se describe en este trabajo se espera que los docentes puedan orientar su práctica pedagógica y hacer eficaz su trabajo con personas con limitación visual.

El protocolo que se describe en este trabajo, más que dar estrategias precisas al docente, lo invita a asumir una actitud reflexiva, en la que pueda ejercer una actitud praxiológica, propuesto por la universidad Minuto de Dios, en el que pueda pensar y repensar la práctica. Del mismo modo, con este trabajo se espera contribuir a la generación de una política de inclusión en la UNIMINUTO, para que se generen lineamientos al respecto que puedan contribuir al ejercicio docente. Resulta necesario pensar en generar procesos de diálogo desde aquellos que trabajan en educación inicial y media, siendo estos los referentes principales para el desarrollo, consolidación o transformación de las habilidades y la adquisición de competencias que van a permitirle a los estudiantes ingresar al sistema de educación superior.

Como limitaciones de esta investigación se destacan que se obtuvo la percepción de algunos docentes, aun cuando con metodologías de tipo cuantitativo se hubiera podido acceder a todos los docentes, mediante una encuesta. Asimismo, este trabajo recurrió a un solo programa, el de psicología, para el análisis, por lo que se excluyeron otros programas como el de ciencias de la comunicación, ciencias empresariales, trabajo social, entre otros que también han hecho inclusión educativa, y se trabaja con estudiantes con limitación visual.

Por último, en la UNIMINUTO además de limitación visual, se evidencian otro tipo discapacidades como sordos y estudiantes diagnosticados con asperger, también incluidos

en la vida universitaria. Según lo reportó una docente en la entrevista existe la necesidad sentida por ajustar aspectos propios de la didáctica y la pedagogía. Por lo anterior, esta propuesta se realiza para el programa de psicología, no obstante podría ser estudiada por aquellos docentes que trabajan con personas con limitación visual en otros programas ofrecidos por la universidad.

Para futuros estudios en relación con la educación inclusiva asociada a la discapacidad y la pertinencia de reflexionar en temas relacionados con la pedagogía y las didácticas, esta investigación debe propender por dar respuesta a preguntas dirigidas a la resolución de inquietudes como ¿cuáles son las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva asociada a la discapacidad? ¿Este tipo de actitudes inciden en el proceso de enseñanza y ajuste curricular? ¿Qué ocurre con aquellos estudiantes en condición de discapacidad que desertan del proceso académico en la educación superior?

Esta reflexión sobre la inclusión educativa es corta, no obstante es un punto de partida para generar coherencia entre los aspectos políticos de la institución y tomar decisiones bajo una perspectiva investigativa. Este tipo de trabajos se puede extender a otros campos de la psicología como es el de la psicología de la salud. Por lo que cobra sentido hacer programas de prevención y promoción para personas en condición de discapacidad. Lo anterior, porque se ha evidenciado que el impacto de programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad puede variar a raíz de la adaptación del material relacionado con la educación en salud (Jr., R. Q. P, Dean, O'Hearn, y Haynes, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

- Amortegui, J.C., Oviedo, Y.L., Sarmiento, N.M. (2010). *Voces y vivencias de los actores implicados en la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad física en la universidad pedagógica nacional*. Universidad pedagógica nacional, Departamento de psicopedagogía facultad de educación.
- Angulo, M.V. (2008). Lineamientos para una política en educación superior inclusiva: *memorias foro un camino hacia la educación superior inclusiva, realizado en Bogotá el 13 t 14 de agosto de 2007*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132946_archivo.pdf
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, 113-154.
- Ballesteros, B.P., González, D.F., Peña, T. (2010). Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia (documento disciplinar-propuesta la para discusión). Documento recuperado el 10 de febrero de 2013 de http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias_profesionales_psicologia.pdf
- Camacho, L.V., Franco, L.F., Moreno, J.C., Parrado, Y., Piñero, L. J., Rodríguez, A., Vargas, A.C. (2009). *Orientación pedagógica para la inclusión de personas en situación de discapacidad, en el proyecto de articulación de la educación media con la educación superior, en el marco del plan sectorial de educación 2008-2012, Bogotá, D.C. proyecto de grado*. Universidad pedagógica nacional. Facultad de educación. Departamento de psicopedagogía licenciatura en educación con énfasis en educación especial. Asesora María del pilar Murcia Páez. Construyendo universidad inclusiva. Proyecto de grado. Universidad pedagógica nacional, facultad de educación departamento de psicopedagogía. Lic. En educación con énfasis en educación especial.
- Castaño, C.A y Fonseca, G. (s.f). La didáctica: un campo de saber y de prácticas. Documento facilitado en el aula virtual de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://itaemoodle.pedagogica.edu.co/>
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Medica*, 34, 164-167 Recuperado el 8 de octubre de 2013 de <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/3460/1/rc03025.pdf>
- Constitución Política de Colombia, (CPC, 1991). Recuperada de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 2.
- Cruz, I., Duarte, C., Moreno, A., y García, S. (Agosto 24 de 2012). *Coloquio Colombiano de investigación en discapacidad. Investigación para la inclusión. Caracterización preliminar de las investigaciones en discapacidad 2005-2012*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 20 de noviembre de 2013 de <http://www.coloquiodiscapacidad.com/sitio/images/descargas/panel2sistemizaciondeinvestigacionesaleidafernandez.pdf>
- De la Cruz, G. (2012). Inclusión en educación superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado. *Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad de conocimiento*, 12, 216-230. Recuperado el 13 de mayo de 2013 de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero13/Articulos/Formato/132.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional De Estadística (DANE). (2006). Estado actual de la discapacidad en Colombia. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de <http://www.discapacidadcolombia.com/Estadisticas.htm>.
- Díaz Gerán, A. (2011). El diagnóstico de la calidad del aprendizaje de los niños ciegos. *ENLACE*, 15(87), 1-10.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- Echeita Sarrionandia, G., & DukHomad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 1-8.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111.
- Fondo de las naciones unidas para la infancia (2002). *La niñez colombiana en cifras*. Recuperado el 15 de noviembre de 2011 de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/cifras.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2012). *La niñez colombiana en cifras*. Documento recupera de <http://www.unicef.org.co/pdf/cifras.pdf>
- Fonseca, G. (2012). *La didáctica. La posibilidad para comprender la práctica pedagógica*. Universidad pedagógica nacional. Documento facilitado por medio de la plataforma.
- García, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 89-105.

- Gómez, J.C. (2010). *Discapacidad en Colombia: Reto para la inclusión en Capital Humano*. Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá-Colombia.
- González, MT. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Hanne, A. V., & Mainardi Remis, A. I. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 173-192.
- Herreras, E. B. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6, 1-2. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>
- Ipland García, J., & Parra Cañadas, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona, 2009, p. 453-462.
- Jr., R. Q. P., Dean, R. K., O'Hearn, A., & Haynes, S. L. (2009). Adapting Health Education Material for Deaf Audiences. *Rehabilitation Psychology*, 54(2), 232–238. DOI: 10.1037/a0015772.
- Ley 115 de febrero de 8 de 1994. Por la que se expide la ley general de educación. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1346 de 2009. Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la asamblea general de las naciones unidas el 13 de diciembre de 2006. Recuperada el 14 de mayo de 2013 de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1346_2009.html.
- Ley 361 de 1997. Por la que se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitación física”.
- Meneses, A.I., Giraldo, A.M., y Arteaga, J.I. (2008). Experiencia de atención a los estudiantes en situación de discapacidad en la universidad del Valle. *Memorias foro un camino hacia la educación superior inclusiva, realizado en Bogotá el 13 t 14 de agosto de 2007*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132310_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, Septiembre 30 2013). *Lineamientos política de Educación superior Inclusiva*. Documento recuperado el 5 de Enero de 2014 de

- http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012). Educación superior inclusiva. Subdirección de apoyo a la gestión de las IES. Recuperado el 02 de febrero de 2014 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-307002_archivo_pdf_presentacion_talleres.pdf.
- Ministerios de salud, educación, cultura, comunicaciones, Desarrollo, transporte, hacienda trabajo, defensa nacional, comercio exterior, la red de solidaridad social, los institutos adscritos y vinculados, las redes territoriales de apoyo a la habilitación y la rehabilitación. Plan Nacional De Atención A Las Personas Con Discapacidad 1999-2002
- Molina (2008). Exploración y análisis de modelos de inclusión para las personas con discapacidad en educación superior. *Memorias foro un camino hacia la educación superior inclusiva, realizado en Bogotá el 13 t 14 de agosto de 2007*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132496_archivo.pdf
- Morillas, M. A., Pérez, P. R. A., & de Paz, J. F. C. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educacion y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (2), 129-150.
- Moriña, D.A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Colección Educación Especial ediciones Aljibe.
- Muñoz, A. P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40, 670-699.
- Muñoz, E., Cuartas, P.A., Caicedo, R.E., López, Y. (2008). *Visión pedagógica de los docentes sobre los procesos inclusivos de educar en la diversidad del centro educativo "fe y alegría madre Siffredi"*. Convenio interinstitucional universidad pedagógica nacional y la escuela normal superior Santiago de Cali facultad de educación Departamento de psicopedagógica. Cali-Colombia. Trabajo de grado para obtener el título de educación con énfasis en educación especial. Tutora, Sandra Ximena Muñoz.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 18 de febrero de 2013 de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naradowski, M. (2008). La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Reflexiones, las Demandas y los Slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 19-26. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Ojeda, Y.P. (2012). *Alcances y logros de la política pública distrital de discapacidad durante el periodo comprendido entre 2007 y 2010*. Trabajo de grado para obtener el título de politóloga. Universidad Colegio Mayor De Nuestra Señora Del Rosario, Bogotá-Colombia.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012). *10 datos acerca de la ceguera y la discapacidad visual*. Recuperado el 8 de octubre de 2012 de <http://www.who.int/features/factfiles/blindness/es/>
- Ossadón, J. (2006). *Objeto pedagógico perdido. Exclusión en la inclusión educativa*. Recuperado el 23 de marzo de 2013.
- Padilla, A. (2012). Reforma en la educación superior y la inclusión educativa de personas de especial protección constitucional. En Trujillo, C.H y Torres, M.L. (eds.). *Contribución de la universidad del rosario al debate sobre educación superior en Colombia* (pp. 17-21): Bogotá-Colombia. Editorial Universidad del Rosario. Recuperado el 25 de marzo de 2013 de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/10/1007f671-5c8f-4ab6-b9c8-11becbe2b705.pdf.
- Pérez, L., Osorno, M.L., Vargas, D.R., y Bravo, M.F. (2008). Equiparación de oportunidades en el proceso de admisión de aspirantes en situación de discapacidad a la universidad nacional de Colombia. *Memorias foro un camino hacia la educación superior inclusiva, realizado en Bogotá el 13 t 14 de agosto de 2007*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132440_archivo.pdf
- Perrenoud, Ph. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. Recuperado el 15 de octubre de 2013 de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Peters, Johnstone y Ferguson (2005). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education *International Journal of Inclusive Education*,9, pp. 139-160.
- Plan de Desarrollo 2012-2016 Bogotá Humana. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Home/Noticias/HistoricoNoticias/PlandeDesarrollo/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>
- Plan Sectorial de educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECRETARIA_EDUCACION/PLAN_SEC

TORIAL/PLAN%20SECTORIAL%20EDUCACION%20DE%20CALIDAD%202008-2012.pdf

- Porter, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion, *Prospects*, 25, 299-309.
- Proyecto Curricular del Programa, PCP (Abril, 2013). Facultad de ciencias Humanas y sociales programa de psicología Sede Principal. Facilitado por la coordinadora académica en versión digital el 30 de enero de 2013. Bogotá-Colombia.
- Reimers, F. (1990, December). Educación para todos en América Latina en el Siglo XXI. Los desafíos de la estabilización, el ajuste y los mandatos de Jomtien. In *workshopon" Pobreza, ajuste y supervivencia infantil," organizedby Unesco in Peru* (p. 16). Recuperado el 20 de octubre de 2013 de http://archivopedagogicodecolombia.com/archivo/admon_total/raesreduc/archivos/pdf/5869.pdf
- Resolución 14861 de 1985. Normas para la protección, salud, seguridad, bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos. Ministerio de Salud.
- Rivero, A. R., & Alderete, E. O. (1988). ¿Qué aportan a la psicología cognitiva los datos de la investigación evolutiva en sujetos ciegos?. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (41), 95-102.
- Rivero, J. (2005). Políticas Educativas y Exclusión: sus Límites y Complejidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 33-41. <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art3.pdf>. Consultado el 15 de octubre de 2013.
- Röder, B., Stock, O., Bien, S., Neville, H., & Rösler, F. (2002). Speech processing activates visual cortex in congenitally blind humans. *European Journal of Neuroscience*, 16(5), 930-936.
- Rodríguez, J. L. C. (2008). Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual: Una aproximación desde la voz de los profesionales. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, (53), 25-36.
- Salas, Belem., y Lule, H. (2003). *Propuesta de cuadernillo informativo dirigido a docentes de escuela regular interesados en la integración educativa de alumnos con discapacidad auditiva (hipoacústicos)*. Tesis publicada, Universidad Pedagógicas Nacional. México, D.F.
- Salgado, C. (2012). Una reflexión didáctica sobre las prácticas académicas con estudiantes que presentan limitación visual. *Revista vínculos*, 9, 215-220. Recuperado el 14 de octubre de 2013 de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/vinculos/article/view/4280>

- Sánchez, C. A y Moreno, M. (2011). Barreras en la transición del colegio a la universidad. Una mirada a la formación de personas sordas en Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá-Colombia. Recuperado el 20 de noviembre de 2013 de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5763/1/9789587611120.pdf>
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y sociedad*, 47, 153-164.
- Stuardo, J. P. C. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 179-187. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521615>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). *La entrevista en profundidad. Métodos Cuantitativos Aplicados* 2, 194. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de <http://www.icshu.net/downloads/oU/METODOLOGIA%20CHIHUAHUA.pdf#page=192>
- UNESCO (2013). *Educación Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990*. Recuperado el 14 de septiembre de 2013 de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to educational for all. Paris: UNESCO en Claro, J.P. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad. Eficacia y cambio en educacional*, 5, 179-187.
- UNIMINUTO.EDU. (2012a). Historia de la corporación. Recuperada el 11 de mayo de 2013 de <http://www.uniminuto.edu/historia>
- UNIMINUTO.EDU. (2012b). Misión, Visión y Calidad. Recuperado el 11 de mayo de 2013 de http://www.uniminuto.edu/-/mision-vision-y-calidad?redirect=http%3A%2F%2Fwww.uniminuto.edu%2Fnuestra-vocacion%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_DPhsNHbdwv3J%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2008). La personas con limitación visual en la Universidad Pedagógica Nacional. “Un proceso histórico de construcción social”. *Memorias foro un camino hacia la educación superior inclusiva, realizado en Bogotá el 13 t 14 de agosto de 2007*. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132624_archivo.pdf
- Urbano, L y Martínez, M. P (2008). Programa de acompañamiento académico PAC. Universidad Pontificia Bolivariana. *Memorias foro un camino hacia la educación*

superior inclusiva, realizado en Bogotá el 13 t 14 de agosto de 2007. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-132304_archivo.pdf

- Vargas, D. R. (2013). Prácticas de inclusión de personas con discapacidad a la educación superior en la escuela Colombiana de Rehabilitación. Documento facilitado vía electrónica por la autora. Documento no publicado.
- Vasco Montoya, E. (1988). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. *Ideas expuestas en el Seminario “¿Qué es Pedagogía?”* organizado por la Universidad Pedagógica Nacional en Julio de 1998.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Recuperado el 8 de octubre de 2013 de <http://www.tecnoeduka.110mb.com/documentos/investiga/articulos/hacer%20investigacion%20-%20alvarez-gayou.pdf>
- Anguera, M.T. (1995). *Método de investigación en psicología*. Madrid: editorial síntesis.
- Bonilla-Castro, E y Rodríguez, P (2007). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo Editorial Norma.
- Garzón, L.G. (2013). Aproximaciones conceptuales sobre educación inclusiva: el caso colombiano. <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaProgramas/comitePermanenciaConEquidad/disenos/documentos/Tab/Presentaci%C3%B3n%20EI%20aproximaciones%20conceptuales%20-%20Medellin%2011%20de%20Junio%202013.pdf>
- Hernández-Castilla, R y Opazo-Carvajal, H. (2010). *Apuntes al análisis cualitativo en educación (pp.2-6)*. Recuperado del 25 de octubre de 2013 de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf
- Larrosa, J. (Ed.) (1995) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, (22), 11-34.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Madrid-España. Editorial Popular.

Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa* <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> (Retrieved: 1-2-2010).

Anexo 1

Entrevista en profundidad

Docente del programa

“Desde la vicerrectoría académica se ha dicho que la universidad pretende incluir estudiantes con un tipo de diversidad o de dificultad motora, visual, inclusive en algún momento llegaron a hablar de cognitiva [...] con estudiantes con limitación bien marcada de la visión comenzaron a llegar en el 2011 aparecieron y creo que hacia el 2012 teníamos reconocidos tres estudiantes, dos mujeres un hombre. Para atender esa situación, como estaban iniciando y tenían que ver evaluación y medición, la persona que puso en evidencia la situación fue Melissa Soler [docente quien dirige una fundación para personas en condición de discapacidad]. Básicamente fueron algunas orientaciones para los docentes, no se podía dar por hecho que el estudiante entendía lo que estaba diciendo, sino que se debía ser muy descriptivo. Se pensó en la posibilidad de adquirir un software para imprimir en Braille pero con el tiempo se dieron cuenta que no era tan necesario por los mismos estudiantes, quienes decían “sólo basta con que me dicten las preguntas”. Sé que a través de bienestar también se les facilitó digitalizar algunos textos a un sintetizador de voz. Han sido más como soluciones coyunturales, no existe como tal una política de inclusión, ni existe en el proyecto educativo formal una orientación para saber qué hacer. A parte que no hay solo videntes, sino también tenemos estudiantes con parálisis cerebral, por ejemplo en el caso de ella, se necesitaba la presencia del papá para transportarla aunque ella se moviliza con el caminador. En el programa de bienestar existe como una especie de estudiantes facilitadores o padrinos que están atentos en recibir al estudiante y lo llevan al salón y digamos que han logrado hacer grupo de amigos, yo la he visto [refiriéndose a la estudiante en condición de discapacidad] participando activamente en la reunión de amigos, haciendo un taller, una actividad con mucha soltura y soporte grupal de los pares. Yo escuchaba diferentes profesores que decían yo nunca he sido capacitado para ese tipo de intervención [...] al inicio del semestre decían “no sé qué hacer”, “qué voy a hacer” “cómo se procede” a lo largo del semestre encontraban salir adelante, no sé hasta donde sea por el tiempo de estrategias o por el tipo de estudiante, porque tal vez ella tiene los recursos de solución de problemas, entonces tiene amigos, se involucra en el grupo, de pronto con otro tipo de persona con otro rasgo de personalidad, menos extrovertida o menos abierta, podría ocurrir que tenga mayor dificultad, no sé hasta donde el éxito sea por las características de la estudiante. Al final del semestre los profesores se sentían satisfechos relacionado con el inicio del semestre en donde aparecía el estudiante invidente y decían qué hago y después decían no ya aprendí el proceder o la misma estudiante me facilitó el camino. Uno de los estudiantes, decía que tampoco se trataba de alterar la rutina decía para mí que el docente fuera bastante descriptivo en el lenguaje, tengo la duda si era de psicología porque siempre lo vi en trabajo social. Faltaría mirar también quienes son los estudiantes, porque con el

ingreso tan grande se pierde de pista. Bueno ahora hay más proyectos, en el programa se puede poner en evidencia esto. El tema de discapacidad no se ha trabajado con algún grado de formalidad. Se habló persona a persona o quienes estaban más involucrados, más bien los que tenían que abordar el tema con la estudiante [...]. [...una debilidad es...] la gestión de la información de los estudiantes, no hay seguridad exactamente de quienes son, dónde están, que esté actualizada y clara. Puede ser una generalización, pero ninguno de los docentes ha recibido capacitación en cuanto a estrategias didácticas, manejo de la población, donde tenga lugar en este caso, se ha procedido más como un interés de cada docente pero no una capacitación específica [...] la previsión tendría que ver con tener estrategias disponibles, al menos un reconocimiento de estrategias para en llegado momento saber qué hacer, porque la mayoría no sabe qué hacer, los docentes que se enfrentan al estudiante en el salón dicen “no sé qué hacer” y no había información disponible de la coordinación académica y del programa proceda así, creo que la solución más práctica es hable con Bienestar que haya se ha centralizado el asunto porque hay más estudiantes invidentes en la universidad [...] como retos [...el programa enfrenta...] con cada caso construyo un proyecto de vida personal y profesional, claro eso debe darse con todos los estudiantes, pero algo así como se perfila un estudiante como invidente, campos profesionales en los que pueda ejercer como psicólogo donde no requiera la visión, otro reto es al menos tener un conocimiento básico sobre estrategias o procedimientos porque es probable que sigan llegando estudiante con diferentes discapacidades no sólo invidentes, el clima institucional es acogedor, no he escuchado nada que indique rechazo, discriminación, pero si toca ser más previsivos [...] fortalezas en el programa de parte de toda la comunidad académica una aceptación discriminatoria ni que infravalore a la persona, no a he visto en docentes ni directivas, no sé si algún estudiante se ha comportado así. Una fortaleza es la capacidad de acogida que tienen las personas frente a la discapacidad. La disponibilidad de los docentes aunque no están capacitados [...] no sé hasta qué punto haya una preconcepción sobre hacer algún tipo de cambio, más bien es en las actitudes, el lenguaje descriptivo, de repente se sienten infravalorados si el docente es más concreto, no ha ocurrido pero se pueden sentir si hacen grandes alteraciones”.

Anexo 2
Matriz de evaluación de los microcurrículos

Aspectos a evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
<p>Marco de inclusión educativa, se entiende como el lenguaje relativo al escenario participativo, en el que se considera el tema de la diversidad y la igualdad de derechos. Se evidencia el uso de expresiones como: respeto a la diversidad, atención a la diversidad, entre otros.</p>	<p>El contenido programático no incluye un lenguaje relativo al escenario participativo, en el que se considera el tema de la diversidad y la igualdad de derechos</p>	<p>El contenido programático incluye parcialmente un lenguaje relativo al escenario participativo, en el que se considera el tema de la diversidad y la igualdad de derechos</p>	<p>El contenido programático incluye aceptablemente un lenguaje relativo al escenario participativo, en el que se considera el tema de la diversidad y la igualdad de derechos</p>	<p>El contenido programático incluye un buen lenguaje relativo al escenario participativo, en el que se considera el tema de la diversidad y la igualdad de derechos</p>	<p>El contenido programático incluye de manera óptima un lenguaje relativo al escenario participativo, en el que se considera el tema de la diversidad y la igualdad de derechos</p>
<p>Contenido didáctico, se refiere a los procedimientos para enseñar un saber determinado y que favorece el aprendizaje de las personas con limitación visual. Incluye material en braille, recursos tecnológicos, material volumétrico.</p>	<p>El contenido didáctico descrito no da cuenta de los procedimientos para enseñar un saber determinado y que favorece el aprendizaje de las personas con limitación visual</p>	<p>El contenido didáctico descrito parcialmente da cuenta de los procedimientos para enseñar un saber determinado y que favorece el aprendizaje de las personas con limitación visual</p>	<p>El contenido didáctico descrito da cuenta aceptablemente de los procedimientos para enseñar un saber determinado y que favorece el aprendizaje de las personas con limitación visual</p>	<p>El contenido didáctico tiene una buena descripción de los procedimientos para enseñar un saber determinado y que favorece el aprendizaje de las personas con limitación visual</p>	<p>El contenido didáctico descrito da cuenta de manera óptima de los procedimientos para enseñar un saber determinado y que favorece el aprendizaje de las personas con limitación visual</p>

<p>Estrategias de acompañamiento(tutoría), es explicita la manera en que se hará acompañamiento a los estudiantes en tutoría como un espacio complementario para favorecer el aprendizaje.</p>	<p>En el contenido programático, no se explicita la manera en que se hará acompañamiento a los estudiantes en tutoría como un espacio complementario para favorecer el aprendizaje.</p>	<p>En el contenido programático, parcialmente explicita la manera en que se hará acompañamiento a los estudiantes en tutoría como un espacio complementario para favorecer el aprendizaje.</p>	<p>En el contenido programático, aceptablemente explicita la manera en que se hará acompañamiento a los estudiantes en tutoría como un espacio complementario para favorecer el aprendizaje.</p>	<p>En el contenido programático, explicita bien la manera en que se hará acompañamiento a los estudiantes en tutoría como un espacio complementario para favorecer el aprendizaje.</p>	<p>En el contenido programático, explicita óptimamente la manera en que se hará acompañamiento a los estudiantes en tutoría como un espacio complementario para favorecer el aprendizaje.</p>
<p>Evaluación, estrategia que permite acceder a las habilidades, actitudes y destrezas del estudiante con limitación visual. Mide el proceso y el resultado del aprendizaje.</p> <p>Esta debe ser equitativa, intenta buscar la igualdad de condiciones para el desarrollo de las competencias que requiere el psicólogo en formación.</p>	<p>La evaluación no da cuenta de la relación entre las estrategias didácticas y la manera en que se mide el proceso y el resultado del aprendizaje.</p>	<p>La evaluación da cuenta parcialmente de la relación entre las estrategias didácticas y la manera en que se mide el proceso y el resultado del aprendizaje.</p>	<p>La evaluación da cuenta aceptablemente de la relación entre las estrategias didácticas y la manera en que se mide el proceso y el resultado del aprendizaje.</p>	<p>La evaluación da cuenta adecuadamente de la relación entre las estrategias didácticas y la manera en que se mide el proceso y el resultado del aprendizaje.</p>	<p>La evaluación da cuenta óptimamente de la relación entre las estrategias didácticas y la manera en que se mide el proceso y el resultado del aprendizaje.</p>

Anexo 3

Estructura Microcurriculo UNIMINUTO



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

INSTRUCTIVO PARA LA ELABORACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE UNA ASIGNATURA

1. OBJETIVO

Definir los criterios de elaboración y presentación de las estructuras metodológicas (microcurrículos) de todos los programas de UNIMINUTO – Sede Principal .

2. ALCANCE

Este instructivo aplica para todas las asignaturas obligatorias y electivas que se imparten en todos los programas académicos de la Sede Principal, incluyendo los módulos de diplomados como opción de grado y los cursos MD.

3. ORIENTACIONES SOBRE EL FORMATO

A continuación se describen cada uno de los aspectos que se deben tener en cuenta para la elaboración de las estructuras metodológicas de las asignaturas:

SÍNTESIS: Es una descripción general de la asignatura, una presentación de la misma que permita reconocer su naturaleza y sus relaciones con otras asignaturas de la disciplina o área del saber correspondiente.

JUSTIFICACIÓN: Desarrolla una explicación de la importancia de la asignatura, su pertinencia en la malla curricular del programa académico y debe mostrar la contextualización y articulación con el Modelo educativo institucional.

OBJETIVOS: Los objetivos son propósitos o metas y expresan lo que quiero lograr **como docente** al final del proceso, a través del trabajo propio de la asignatura y de su enfoque didáctico. Sirven como referencia para seleccionar, organizar y gestionar metodologías, recursos y contenidos.

OBJETIVO GENERAL: Se debe redactar un objetivo general que describa lo que se espera alcanzar una vez terminado el curso, debe ser concreto y medible y debe expresarse en infinitivo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Los objetivos específicos determinan los pasos que se deben seguir para alcanzar el objetivo general, metodológicamente se puede pensar en

fases, para llegar a la meta final y para cada fase establecer uno. Igualmente debe ser concreto y medible y estar redactado en infinitivo.

Ej. Objetivo general: Facilitar al alumno el manejo de estrategias de comunicación convergente que permitan la solución, de forma comprobable, de problemas reales que impliquen el uso de productos gráficos: multimediales e hipermediales interactivos, televisión, cine, animación, video, impresos, Web 2.0, radio, móviles, etc.

Objetivos específicos

Saber: Reconocer las diversas estrategias de comunicación convergente a través de análisis contrastivo.

Hacer: Aplicar estrategias de comunicación convergente en problemas reales que van aumentando progresivamente en complejidad.

Ser: Valorar la importancia del uso de diferentes productos gráficos en la solución de problemas de comunicación.

* Los objetivos implican elementos metodológicos y evidencian la naturaleza del curso.

COMPETENCIAS

Son la integración de conocimientos, capacidades (habilidades y destrezas) y actitudes (hábitos y valores) necesarios para realizar tareas, tomar decisiones y solucionar problemas propios de un oficio o profesión, en diferentes contextos. Las competencias son desarrolladas por el estudiante. La pregunta para formular una competencia sería qué espero que **mis estudiantes** estén en capacidad de hacer al finalizar del proceso e implica la integración de los siguientes elementos: motivación de logro, conocimiento de cómo hacerlo, habilidades y práctica continua. Para redactar la competencia se debe tener en cuenta el siguiente esquema:

Al finalizar el curso el estudiante está en capacidad de:

VERBO	OBJETO	CONDICIÓN
Ejecutar	Las acciones derivadas del diagnóstico y tratamiento médico de un individuo	En situación de enfermedad
Motivar	El aprendizaje de los estudiantes	A través de metodologías interactivas
Evaluar	El desempeño del personal a cargo	Acorde a los lineamientos establecidos en la política de gestión

La condición me permitirá determinar los criterios de desempeño.

Las competencias implican integralidad de las dimensiones del ser humano: cognición, actitud, actuación, metodológicamente es necesario discriminar el camino en cada una de estas dimensiones para el logro del desempeño idóneo.

Ej: Competencia general: Leer comprensivamente documentos sobre análisis financieros de acuerdo con los requerimientos de una empresa.

Competencia cognitiva: conoce técnicas de lectura adecuadas a diferentes necesidades de comunicación.

Competencia cognitiva: Relaciona lo leído con su proyección profesional.

Competencia procedimental: Aplica técnicas de lectura y de metacognición de acuerdo a sus necesidades.

COMPETENCIAS COGNITIVAS (o del SABER)

Implican habilidades intelectuales. Ejs: pensamiento crítico y creativo, capacidad de análisis y síntesis, razonamiento deductivo o inductivo, lógica, etc.

A continuación se encuentran algunos verbos para definir competencias que aludan a capacidades conceptuales (relacionadas con el saber teórico / conocimiento), “saber profesional”:

Comprender	Elegir	Memorizar
Comprobar	Enumerar	Planear
Conocer	Evaluar	Razonar
Deducir	Explicar	Reconocer
Definir	Expresar	Recordar
Demostrar	Identificar	Relacionar
Describir	Inducir	Resumir
Diferenciar	Interpretar	Sintetizar
Distinguir	Localizar	

COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES O INSTRUMENTALES (del HACER): Se refieren a las destrezas y operaciones psicomotoras necesarias para

manipular herramientas, aparatos, instrumentos, esto es, para demostrar saberes prácticos y metodológicos.

Los siguientes son verbos para definir competencias que aludan a capacidades procedimentales (relacionadas con el saber práctico y metodológico / aptitud), “saber-hacer profesional”:

Adaptar	Formar	Planear
Construir	Investigar	Producir
Controlar	Investigar	Programar
Conversar	Manejar	Proyectar
Crear	Observar	Recoger
Desarrollar	Manipular	Representar
Diseñar	Operar	Resolver
Efectuar	Organizar	Usar
Expresar	Orientarse	Utilizar

COMPETENCIAS ACTITUDINALES (del SER)

Abarcan conductas, hábitos, principios éticos y valores morales que garantizan la formación integral de los estudiantes. Por ejemplo, la integridad, responsabilidad, honestidad, etc.

Estos son verbos para definir competencias que aludan a capacidades actitudinales (relacionadas con el saber social / actitud, valor), “saber-ser profesional”:

Aceptar

Admirar

Apreciar

Asumir

Colaborar

Compartir

Contemplar

Crear

Cuidar

Disfrutar

Integrar (se)

Interesar (se)

Interiorizar

Inventar

Mostrar

Participar

Preferir

Rechazar

Respetar

Tender a

Valorar

DESARROLLO DE COMPETENCIAS

CRITERIOS DE DESEMPEÑO (Resultados de aprendizaje)

En este apartado se definen exactamente las actividades que se espera que el estudiante desarrolle para la adquisición de la competencia, y corresponde a la condición en la que se

expresó la misma. Los criterios de desempeño deben estar enmarcados en las tres dimensiones: cognitiva, procedimental y actitudinal.

CONTENIDOS

Es la relación coherente y secuencial de los temas (conceptos, teorías, procedimientos) que constituyen los medios para lograr los objetivos propuestos y desarrollar las competencias requeridas para un óptimo desempeño.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Son el conjunto de prácticas y actividades de enseñanza y de aprendizaje que se utilizan de manera consciente e intencional, con el propósito de adquirir las competencias necesarias para el ejercicio profesional. Algunas de ellas son: talleres, proyectos de aula, estudio de casos, seminarios investigativos, trabajos en equipos, mapas conceptuales, ensayos, entre otras.

EVALUACIÓN: Proceso de retroalimentación para detectar fortalezas y debilidades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA: Se describen los mecanismos para realizar la evaluación inicial de los estudiantes, el objetivo es determinar el nivel de competencia con el que ingresan al curso y detectar las necesidades de formación prioritarias para el logro de los objetivos.

EVALUACIÓN DEL PROCESO: Se describen las estrategias para determinar el avance del estudiante durante el curso, la forma como va abordando cada etapa del mismo y los mecanismos para corregir las debilidades y potenciar las fortalezas que se van encontrando a través de ejercicios de autoevaluación (del propio sujeto), co-evaluación (entre pares o compañeros) y la heteroevaluación (del docente a los estudiantes) a lo largo del curso.

EVALUACIÓN FINAL : o evaluación sumativa, su objetivo es conocer y valorar los resultados conseguidos por el estudiante al finalizar el curso. El propósito de esta evaluación es tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso.

RECURSOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN

Se deben relacionar los libros, textos guías, de apoyo y complementarios, así como los recursos informáticos, medios didácticos y demás fuentes de información necesarios para el logro de los objetivos. Es necesario asegurarse de la coherencia, pertinencia y actualización de estas fuentes, al igual que de la disponibilidad de los mismos para los estudiantes.

Anexo 4
Entrevista semi-estructurada

Nombre. _____

Curso que imparte: _____

Encuadre:

Actualmente estoy adelantando la especialización en la Universidad pedagógica Nacional. Con el fin de indagar sobre las características de las prácticas pedagógicas planeadas en los microcurrículos de los programas de psicología de UNIMINUTO. A continuación se llevarán a cabo una serie de preguntas relacionadas con el tema. Amablemente le solicito responder las preguntas teniendo en cuenta su experiencia como docente. Quisiera saber si lo puedo grabar para luego tomar esta conversación y analizarla. Le comento que la información aquí aportada será utilizada con fines investigativos.

1. ¿Qué entiende por educación inclusiva?
2. ¿Qué relación tiene con el tema de discapacidad?
3. ¿De qué manera se aproxima a los estudiantes en condición de discapacidad?
4. ¿Qué estrategias pedagógicas ha utilizado en el aula que promuevan la inclusión educativa?
5. ¿Qué recursos le ha ofrecido la universidad para desarrollar las clases con los estudiantes con limitación visual?

Gracias por su participación. En cuanto tenga resultados sobre el trabajo adelantado le estaré informando para socializarlos.

Anexo 5

Transcripción de la entrevista E4

Entrevistadora: ¿Qué entiende por educación inclusiva?

Docente E4. “yo creo que la educación inclusiva es una educación en la que todos aprenden y aprendan todos de una manera en el que las estrategias pedagógicas que se utilicen contribuyan al aprendizaje de todos. Entonces si yo en mi aula tengo chicos que tienen discapacidad cognitiva leve, que son ciegos, yo siento que pueden estar en la misma aula, pues mirar que estrategias sirven para todos, no disgregar, sino pensar en estrategias en la que todos aprendan. Por ejemplo, el trabajo en grupos favoreció el trabajo con la estudiante ahí digamos que no eran quices, porque pensaba en ella y en la conversación para hacerle el quiz, ahí yo sentía que no estaba a la par con los compañeros y eso es lo que yo creo que debe hacer la educación inclusiva. Las estrategias si deben mirar que todos aprenden de manera diferente, entonces las estrategias deben tener en cuenta eso”.

Entrevistadora: ¿Qué relación tiene con el tema de discapacidad?

Docente E4: “yo soy psicóloga, con especialización en neuropsicopedagogía, me he desempeñado en el área de la rehabilitación neurocognitiva. Pero hasta ahora pienso en que hacer una evaluación de tipo oral con ella fue la manera de acercarme a saber cómo estaba aprendiendo. Muchas veces se peca por desconocimiento, me parece que es un reto muy grande. Creo que el desarrollo a nivel auditivo y táctil se van agudizando por la limitación que tiene, entonces las estrategias pedagógicas deben ir de la mano de eso. Era algo que yo me cuestionaba mucho si el aprendizaje se daba porque yo no planeaba las clases pensando en ella, pero si la evaluación era diferente para ella. Por ejemplo, hubiera podido adaptar elementos táctiles con ella, hacer en relieve algunas partes del cerebro”

Entrevistadora: ¿Qué estrategias pedagógicas, ha utilizado en el aula, que promueven la inclusión educativa?

Docentes E4. “En realidad muchas de las cosas que les daban no estaban enfocadas en las estructuras porque era muy visual, estaba más relacionaba con las funciones y trataba de relacionarlos con aspectos cotidianos, por ejemplo, cómo funciona el sistema límbico en cuestiones del miedo, trataba de explicarle y narrarle cómo se daba todo, los demás miraban el esquema que estaba ahí, pero yo utilizaba la narración que ayudaba a ubicar a mucho y me enfocaba en ella”

Entrevistadora: ¿este tipo de estrategia contribuyó al aprendizaje de la mayoría de los estudiantes?

Docente E4. “yo pienso que ayudó a todos los estudiantes, pero creo que el hecho que narrarlo le favorecía más a ella porque la ponía en contacto más con las cosas que yo estaba

hablando. La mayoría de las clases si tenían un contenido visual importante, fuera un video, una presentación, pero en todas tenían ese componente visual”

Docente. E4. “no sé pero no fue fácil, además de mi poca experiencia como docente me parecía complicado pues que ella tuviera esa discapacidad. Yo me acerqué a ella la primera clase, le pregunté que como hacía para las lecturas, entonces le dije que ella qué herramientas utilizaba para sus lecturas y demás o como yo le podía ayudar porque en realidad no tenía mayor conocimiento. Entonces ella me explicó que tenía un método en su computador donde ella metía las lecturas y este se las leía. Entonces en realidad en términos de lectura no tenía problema. Yo intentaba a raíz de eso utilizar la imaginación en las clases, para que ella entendiera la parte del cerebro cómo estaba conformado, más o menos donde estaban las estructuras. Intentaba hablar más despacio, ella estaba en primera fila para que me escuchara mejor y digamos que lo distinto con ella fueron los parciales, yo le programaba una cita y era verbal, entonces eran preguntas que trataban los temas que se trataban en clase.

Entrevistadora: ¿Qué recursos le ha ofrecido la universidad para desarrollar las clases con los estudiantes con limitación visual?

Docente E4. “no pues en realidad de parte de la coordinación, de la directora académica fueron las personas para comentarles mi inquietud, pero aparte de la estrategia me tocó organizarla a mí. No recuerdo que ellos me hayan dicho algo de eso, de recurrir a otras personas”

Entrevistadora: ¿ellos te informaron que la universidad cuenta con algunos recursos?

Docente E4: “No, nunca me mencionaron que existieran recursos o que me acercara a alguien para trabajar en el tema. Me comentaron de la presencia de una profesora que tenía experiencia con población con discapacidad. Pero el recurso que utilicé fue hablar con la estudiante y preguntarle por los recursos, y la manera en que venía desempeñándose en otras materias”.

Entrevistadora: ¿por qué decidiste hacer los parciales orales y no con el lector que ella utilizaba?

E4. “Yo no sabía si tenía acceso a esto. Ella lo tenía en casa. Yo hablé con Claudia [la directora del programa] y ella me dijo como hacerlos verbales. Igual si siento que el desempeño en la materia fue muy bajo y yo siempre me acerque a ella como preguntándole cómo te puedo ayudar, pero finalmente ella sentía que tenía que poder. Entonces de alguna manera al hacerlos verbales, me fijaba al igual que todos los demás de preguntarle cosas específicas que les preguntaba en los parciales pero tuve que hacerlo más de tipo abierto para ver ella que había entendido. Como no le estaba yendo tan bien, entonces le propuse que nos viéramos en las tutorías. Yo creo que el desempeño se debió a que la materia si

tiende a ser muy visual” [...] “las imágenes las narraba, pero evidentemente los otros contaban con más formas de adquirir el conocimiento, no es lo mismo saber cómo funciona el sistema límbico a verlo. Los otros han tenido una forma de acceder al conocimiento y ella no. Los parciales de selección múltiple favorecían más de manera visual, al leer las opciones era distinto y ahí empecé a mirar un poco más que podía hacer”.

Entrevistadora: ¿consideras que la estrategia de hablar con la estudiante contribuyó al proceso de aprendizaje y la adaptación de las estrategias didácticas?

E4: “si claro, yo creo que al ingresar ella a la educación superior debía saber cuáles son las estrategias que eran pertinentes para no quedarse frente a los demás, pues igual ella debe ingresar a una universidad regular. Yo le pregunté como ha hecho con las otras materias y el sentir que ella decía profe tranquila, yo hago de esta manera mis trabajo, ya a eso le genera a uno un poco de tranquilidad, en la medida en que ella sabe cuáles son las estrategias y ya le queda a uno apoyarla en lo que pueda, la manera adecuada de llevarla y de cómo adquiere los conocimientos”.

Entrevistadora: ¿en ese caso la reflexión pedagógica dónde queda?

E4: “yo siento que si se necesitan estrategias pedagógicas distintas y que si hay una desventaja frente a sus compañeros. Porque incluso los mismos textos que uno facilita son textos que toda la parte verbal que te especifican no dimensionan los elementos que ella debería tener a nivel visual. Entonces la imagen tal explica tal cosa el mismo texto es distinto, debería ser diferente, entonces se tendría que buscar ayudas que le permitirán acceder al conocimiento igual que los demás porque si es diferente. Yo pienso que habrían que ajustar diferentes elementos pedagógicos de acuerdo a la discapacidad, pero digamos que le han metido mucho a ese campo. Siento que uno se queda muy corto para poder trabajar. Mi inexperiencia si me llevo a no tener muchas estrategias, pero esas fueron las herramientas que encontré a la mano, pero si es necesario poner éstas estrategias a la par para que reciba los conocimientos como los demás. En un punto realizar parciales igual que los otros conociendo la diferencia que había. Muchos trabajos eran trabajos en grupo. Se ubicaba con un grupo de compañeras con las que trabajaba y yo les preguntaba mucho, cómo les está yendo, cómo haces tú para trabajar con tus compañeros, igual ella entregaba lo que le correspondía”.

Entrevistadora: ¿quisieras añadir algo más a la conversación que hemos entablado?

Docente E4. Yo siento que este tipo de estudiantes son un reto para la pedagogía y creo que hay que meterle la ficha a eso porque es algo igualitario. Habría que mirar si la libertad de cátedra si está siendo inclusiva y mirar la sensibilización. Siento que el hecho de no tener conocimiento de pedagógicas por ejemplo si marca la diferencia. ¿Cómo le voy a enseñar a ella esto sino ve?, pero era porque no tenía un conocimiento para contrarrestar un poco lo que está pasando, implementar estrategias que contribuyeran. Hubo algunas reflexiones que

no se dieron en las reuniones de área, no formalmente, digamos como el tema para mirar cómo trabajar con ella o nos comentáramos el caso y pensáramos como trabajarlo no se dio. Yo creo que es importante que existan lineamientos de trabajo con los estudiantes porque uno tiene limitaciones frente a las estrategias, pero hay estudiantes que lo invitan a uno a implementar cosas diferentes y hacer los ajustes pedagógicos.

Entrevistadora: Buenos muchas gracias, apenas haga el análisis de los datos se los compartiré.