

Artículo de investigación

La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad

Inclusive education for the faculty is a challenge to be met alone

A educação inclusiva para os docentes é um desafio assumido na solidão

Andrea Hernández-Quirama^{a,*} | María del Pilar Oviedo-Cáceres^b

^a Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

^b Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia

- **Fecha de recepción:** 2019-02-15
- **Fecha concepto de evaluación:** 2019-09-27
- **Fecha de aprobación:** 2019-10-07
<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v11i2.832>

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Hernández-Quirama, A., & Oviedo-Cáceres, M. P. (2019). La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 113-125. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v11i2.832>

RESUMEN

Introducción. En Colombia solo el 4,9% de la población con discapacidad tiene título universitario. Lo anterior motivó la realización del estudio en la Universidad Industrial de Santander y en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, orientado a describir las percepciones de la comunidad educativa de acuerdo con su interacción con estudiantes con discapacidad. **Metodología.** Investigación cualitativa, descriptiva exploratoria, se realizaron 33 entrevistas a la comunidad académica y se analizaron siguiendo el proceso de descubrimiento, codificación y relativización. **Resultados.** El colectivo docente experimenta dificultades en el proceso de enseñanza con estudiantes con discapacidad, pues no cuentan con formación, ni con herramientas pedagógicas para trabajar en el aula. Se identifica su voluntad y entrega para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: docencia, universidad, discapacidad, pedagogía



* Autor para correspondencia. Correo electrónico: ahernanq@uis.edu.co

SUMMARY

Introduction. In Colombia, only 4.9% of the population with disabilities has a university degree. This is what prompted this study to be conducted at Universidad Industrial de Santander and Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, aimed at describing the perceptions of the educational community according to its interaction with students with disabilities. **Methodology.** Qualitative, descriptive exploratory research: 33 interviews were conducted with the academic community and analyzed following a discovery, coding and relativization process **Results.** Teachers experience difficulties in teaching students with disabilities, as they have no training or pedagogical tools to work with in the classroom. Their willingness and dedication to favor student learning is identified.

Keywords: Teaching, university, disability, pedagogy

SUMÁRIO

Introdução. Na Colômbia, apenas 4,9% da população com deficiência possui diploma universitário. Isso motivou a realização do estudo na Universidad Industrial de Santander e na Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, com o objetivo de descrever as percepções da comunidade educativa de acordo com a sua interação com os alunos com deficiência. **Metodologia.** Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória; foram realizadas 33 entrevistas com a comunidade acadêmica e foram analisadas após o processo de descoberta, codificação e relativização. **Resultados.** O grupo de docentes tem dificuldades no processo de ensino de alunos com deficiência, pois não possuem ferramentas de treinamento ou pedagógicas para trabalhar na sala de aula. Identifica-se sua vontade e dedicação para promover a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Docência, universidade, deficiência, pedagogia

La población con discapacidad en el mundo asciende a mil millones aproximadamente, lo que equivale al 15% del total, de los cuales solo el 53,2% tiene primaria completa, (Organización Mundial de la Salud, 2011), lo que permite evidenciar la baja escolaridad que tiene este grupo poblacional.

En Colombia, la Encuesta Nacional de Calidad de Vida de 2012 arrojó que, de la población en condición de discapacidad encuestada en el rango de 18 a 39 años, solo el 23,6% afirmó haber concluido la media escolar (grados 10 - 13) y el 4,9% de la población cuenta con un título académico universitario. Además, es importante señalar que el 24,4% de la población en condición de discapacidad no alcanzó ningún nivel académico (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2013). En el mismo documento se evidencia que el 48% de la población, no culminó la educación básica, esto puede deberse, entre otras, al no reconocimiento del derecho a la educación para todos en las mismas condiciones, que es reivindicado por la Ley Estatutaria 1618 de 2013, que dicta que el Estado debe garantizar y además permitir

el acceso y la permanencia en el sistema educativo a las personas con discapacidad (PCD).

En lo referente a la escolaridad de las personas en condición de discapacidad, se encuentra que el grado de analfabetismo para la población con alguna discapacidad es tres veces mayor 22,5%, frente a la cifra nacional 7%, lo que demuestra inequidad y exclusión. Solo el 5,4% de las personas en condición de discapacidad que estudian terminan el bachillerato (Sarmiento, 2019).

Uno de los mayores desafíos que tienen las instituciones de educación superior, es dar respuesta a la heterogeneidad de sus estudiantes, encaminando sus acciones a disminuir las barreras de aprendizaje y fomentar la participación. En este sentido, el Comité de los Derechos de Personas con Discapacidad propone la inclusión a partir de un

proceso de reforma sistémica, incorporando cambios y modificaciones en contenido, métodos de enseñanza, abordajes, estructuras y estrategias de educación para superar las ba-

rreras, con la visión de ofrecer a todos los estudiantes una experiencia y un ambiente de aprendizaje igualitario y participativo, que corresponde a sus demandas y preferencias. Inserir estudiantes con discapacidad en las aulas tradicionales sin esos principios y modificaciones no constituye inclusión (Naciones Unidas, 2019).

Teniendo en cuenta el panorama anterior, se llevó a cabo un estudio en la Universidad Industrial de Santander (institución pública) y en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga (institución privada), orientado a describir las percepciones de la comunidad educativa de acuerdo con su interacción con estudiantes en condición de discapacidad.

■ Metodología

Investigación cualitativa, descriptiva de tipo exploratorio, con el propósito comprender las condiciones de acceso y permanencia de las y los estudiantes con discapacidad en la Universidad Santo Tomás y en la Universidad Industrial de Santander de la ciudad de Bucaramanga. Este estudio contó con la participación de la comunidad académica: directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes.

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada (Britten, 1995), con preguntas abiertas que permitieron guiar la conversación y promovían la libre expresión, con una duración promedio de 60 minutos. Las preguntas interrogaban explícitamente a las personas sobre sus vivencias cotidianas de las personas participantes en su interacción con estudiantes con discapacidad y el proceso pedagógico llevado a cabo.

Las personas entrevistadas se identificaron a través de los directorios y registros institucionales, previa autorización para el suministro de la información. A partir de este primer mapeo se utilizó el muestreo por “bola de nieve”. El contacto se realizó a través de diferentes medios, de manera personal, por medio de llamada telefónica, correo electrónico o carta. A cada participante se le explicó los objetivos de la investigación, la metodología empleada y los resultados esperados del estudio. Se les solicitó su consentimiento informado escrito, previo aval del Comité de Ética de la Universidad Santo Tomás, para la realización de las entrevistas. En todo momento se garantizó el manejo ético, anónimo y confidencial de la información y de las personas participantes.

El desarrollo de las entrevistas se llevó a cabo en el 2018, durante un periodo de 10 meses, lográndose en total 33 entrevistas, distribuidas así: directivos y administrativos 16, docentes 8, estudiantes con discapacidad 7, compañeros de estudiantes con discapacidad 2.

Todas las entrevistas se grabaron en medio magnético, identificadas teniendo en cuenta la institución educativa y el rol del entrevistado, y se les asignó un número a cada una. Para el procesamiento de la información se utilizó el software ATLAS ti (v. 6.2).

El análisis de la información se llevó a cabo partir de los hallazgos dados en las entrevistas; por tanto, se siguió el proceso de descubrimiento, codificación y relativización de los datos (Taylor & Bodgan, 1990).

■ Hallazgos

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación distribuidos en las siguientes categorías: primera, “iniciativas de formación para la inclusión educativa”, la cual comprende las acciones realizadas por las Universidades en estudio, que si bien, son iniciativas preliminares, permiten evidenciar el interés de iniciar el camino hacia la inclusión. Es necesario hacer un proceso planeado, continuo, con seguimiento, que redunde en acciones contundentes orientadas a constituir, fortalecer y consolidar instituciones educativas incluyentes.

Segunda categoría, “vivencia al interior del aula de clase”, se presentan las situaciones que vive el personal docente ante un estudiante con discapacidad. Lo cual genera tensiones, por la falta de orientación, capacitación y apoyo en el proceso de enseñanza inclusiva. Lo que se constituye en un reto que debe sortear de manera individual. Como subcategorías se encuentran, “planeación de clases”, “desarrollo de la clase”, “la evaluación” un proceso que requiere flexibilidad, las cuales están asociadas a la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada docente debe preparar las clases, que, en caso de tener un estudiante con discapacidad, requiere ajustes de acuerdo con el tipo y las demandas del estudiante, lo que se constituye en ajustes pedagógicos que, usualmente, son gestionados según la innovación, creatividad e interés de cada docente, para hacer de su aula un espacio incluyente. De la misma manera, ocurre con el desarrollo de la clase y la evaluación, lo que significa buscar alternativas para dictar y evaluar la asignatura considerando la diversidad de sus estudiantes.

Tercera categoría, “satisfacciones de la labor docente incluyente y del proceso de aprendizaje de los estudiantes”, donde se presenta el resultado percibido por el colectivo docente y por los estudiantes con discapacidad sobre las acciones implementadas para la inclusión. Las cuales, en general, son clasificadas como positivas y favorables para la educación incluyente.

■ **Iniciativas de formación para la inclusión educativa**

Según los datos presentados, el acceso a la educación superior para personas con discapacidad es limitado, lo que puede ser una explicación para la falta de preparación de la comunidad universitaria ante estudiantes con algún tipo de discapacidad, “la verdad es que no estamos entrenados, ni profesores, ni docentes, ni coordinadores, ni administrativos” [Mujer, Directiva UIS]. El colectivo docente reconoce que les faltan conocimientos, herramientas y manejo del tema, para poder atender desde su área de desempeño a personas con discapacidad. “No tenemos personas al interior de la unidad capacitadas en discapacidad. El equipo no está formado para dar atención a las necesidades educativas de personas con discapacidad” [Hombre, Directivo USTA]. Lo anterior, se identifica como un aspecto crítico, pues es necesario que el personal docente tenga rasgos personales y competencias básicas específicas y, a su vez, tenga la motivación para responder a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad.

Sumado a lo anterior, identifican falencias comunicativas para relacionarse con estudiantes con discapacidad sensorial. El hecho de que se reconozca la necesidad, evidencia que existe sensibilidad sobre el tema y eso es una oportunidad para realizar ajustes al interior de las Universidades. “Nosotros no tenemos cómo atender una persona sordomuda, no tenemos nadie aquí que sepa lenguaje de señas, a mí me parece supremamente importante, porque si no ¿cómo nos comunicamos?” [Hombre, Directivo UIS].

Algunos docentes entrevistados manifiestan inquietudes referentes a la falta de conocimiento y capacitación sobre la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad; expresan que una vez ingresa el estudiante a la asignatura presentan dificultades, pues no se sienten preparados. En ocasiones, son los mismos estudiantes con discapacidad que se ofrecen a orientar la manera cómo puede facilitarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero esto

depende de la personalidad y liderazgo del estudiante, por tanto, no es usual. “El estudiante se ofreció para hacer una capacitación para los profesores de la escuela, creo que institucionalmente no estamos preparados” [Mujer. Profesora UIS]. Estos aspectos pueden afectar la calidad del proceso formativo de los estudiantes, pues en la medida que los docentes no cuentan con herramientas se verán enfrentados a retos cotidianos para garantizar la formación de sus estudiantes.

Si bien se han realizado esfuerzos puntuales para formar al personal de las Universidades, iniciativas como cursos cortos, diplomados, entre otros, para sensibilizar con relación al tema, estos han sido aislados y poco frecuentes.

Hace unos años diseñamos una propuesta que se llama “atención” o “formación inclusiva”, que tiene que ver con un diplomado para la atención a las capacidades diferenciales. Tiene una duración de más o menos cinco meses y se orienta para que los docentes puedan tener un mejor manejo de situaciones en el salón de clase [Hombre, Directivo USTA].

Las actividades formativas se han realizado por demanda de los docentes que tienen en sus clases estudiantes con discapacidad, que han manifestado dificultades en el proceso pedagógico, lo cual ha aportado elementos para ejercer su labor. “La universidad empezó a tomar conciencia que había estudiantes con discapacidad, entonces nos hicieron una capacitación, orientada a que no se pueden evaluar todos los estudiantes sin tener en cuenta su contexto, sus necesidades y sus prioridades” [Hombre. Profesor UIS].

Estas iniciativas se han hecho en alianza con otras instituciones y organizaciones de personas con discapacidad:

Ahora nos estamos articulando con la red de personas con discapacidad quienes están haciendo un diagnóstico para mirar las condiciones en que se encuentra la universidad, en lo que tiene que ver con lo actitudinal, infraestructura, estamos generando articulaciones para conocer más del tema y hacernos más fuertes en una universidad inclusiva [Hombre. Directivo USTA].

Según las necesidades que se van presentando y al interés de algunas personas de la comunidad universitaria, se realizan gestiones interinstitucionales para hacer alianzas que propendan por fortalecerse en la inclusión. “Ya iniciamos una capacitación con los funcionarios de la biblioteca

Gabriel Turbay, nos dieron una orientación de cómo hacer nosotros para poder abordar ese tipo de población” [Hombre. Directivo UIS].

Como se identifica, la formación y capacitación de la comunidad académica es una necesidad sentida, que se constituye en un factor fundamental para desarrollar procesos transformadores y sostenibles para hacer realidad la apuesta de universidades incluyentes. “El reto es cambiarles el chip a las personas y fortalecer las capacitaciones”. [Hombre. Directivo USTA]. “El reto más grande es preparar más docentes, capacitarlos para que abran su visión” [Mujer. Profesora USTA].

Se evidencia en los relatos de directivos, administrativos y docentes, que en las Universidades se han realizado algunas actividades sobre la sensibilización en el tema de discapacidad; sin embargo, son acciones aisladas, por tanto, no constituye un proceso continuo que permita alcanzar realmente ser instituciones incluyentes e impactar en la comunidad universitaria.

■ Vivencia al interior del aula de clase

El proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula con estudiantes con discapacidad, es, sin duda, un reto que asume el personal docente sin acompañamiento, orientación, formación o herramientas adecuadas. Lo que les hace sentir que se encuentran solos. Para el personal docente, contar con estudiantes con discapacidad en su aula se constituye en un aspecto que genera retos para el desarrollo de la clase, específicamente para el caso de aquellos con discapacidad sensorial tipo visual y auditiva. Pues deben implementarse ajustes en las diferentes etapas del proceso educativo. En este sentido, no cuentan con herramientas pedagógicas al respecto, por lo cual cada uno de forma personal y de acuerdo con sus habilidades individuales asume e incluye acciones que le permitan llevar a cabo las fases de la formación (preparación, desarrollo de clase, evaluación, ajuste de materiales, entre otros):

Entró un estudiante con asperger, yo dije que teníamos que pedir ayuda porque no somos expertos en discapacidad, necesitamos un curso, algo sencillo que pudiera ayudarles a docentes sobre las formas como ellos aprenden, pero no se hizo. Seguimos estando solos. Me refiero a solos porque hace falta profesionales en educación inclusiva para acompañar esos casos especiales [Hombre. Profesor USTA].

Los docentes manifiestan que cuando ingresa a su asignatura algún estudiante con discapacidad intentan buscar alternativas, apoyo para fortalecer el proceso pedagógico, dado que reconocen que no tienen los elementos ni conocimientos. Hacen solicitudes a la unidad respectiva en su universidad, pero no siempre obtienen una respuesta. Esto se da posiblemente porque las mismas instituciones no se encuentran preparadas, ni con procesos o rutas claramente definidas sobre la inclusión, lo cual es un indicador del trabajo que está pendiente por hacer para incluir estudiantes con discapacidad en la universidad.

La primera recomendación fue pedir ayuda porque ninguno de los que estábamos ahí sabíamos qué era hipoacusia, no sabíamos cuáles limitaciones podía tener. Se pidió apoyo, pero la verdad ese acompañamiento no se hizo, se reportó, pero nunca se hizo [Hombre. Profesor USTA].

El que no se cuente con las herramientas necesarias, ocasiona en el personal docente, sentimientos de temor frente a la forma de llevar a cabo su clase y de garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. “Al principio se tenía mucho temor para facilitar el proceso de ellos, se era temeroso de lo que pudiera pasar en el aula, aunque los compañeros no fueron discriminatorios, siempre acogedores” [Mujer. Profesora USTA]. En este caso particular, la docente experimenta inquietudes sobre el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad y de la respuesta y el manejo que debe realizar en el grupo.

Las primeras reacciones que tienen los docentes ante un estudiante con discapacidad en su aula son de resistencia, por el reto que implica realizar ajustes pedagógicos a la asignatura, aunado a la falta de elementos, acompañamiento y orientación para hacerlos:

Para ser honesto, al principio tuve mucha resistencia y esa es la primera reacción de una persona que no está preparada, y pensé: ¿por qué a mí, pero yo por qué? ¿Por qué me van a poner a mí en una situación de estas?, si yo no estoy preparado, yo me siento maniatado. Luego lo tomé de la mejor manera, pues me pareció un buen reto pedagógico. Desde el punto de vista inclusivo, es un estudiante más en el salón de clase, usted no lo puede desagregar, no lo puede sacar, tiene que estar ahí y la idea es que se pueda sentir parte de un grupo social [Hombre. Profesor UIS].

Sin lugar a duda, el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma diferenciada es una respuesta a la heterogeneidad

del grupo de estudiantes, contribuye a disminuir las brechas y, su vez, garantizar la disminución de la deserción universitaria de los estudiantes con discapacidad.

■ Planeación de clases

El personal docente de manera individual y autodidacta busca diferentes estrategias pedagógicas para implementar en el aula, incluyendo la participación de todos los sentidos para facilitar el aprendizaje. Nuevamente se resalta que estos ajustes se hacen para aquellos estudiantes con discapacidad sensorial visual y auditiva. “Planear que en las actividades de clase hubiese otros sentidos involucrados, que hubiera muchas cosas que tuvieran que ver con tacto, con oído, para no estar siempre dependiendo de la mirada ojo céntrica de los procesos educativos” [Mujer, Profesora UIS].

La individualidad de cada docente incide en la manera cómo asuman la necesidad de realizar modificaciones pedagógicas para su asignatura; sin duda, esto implica más trabajo, dado que deben estudiar y establecer mecanismos alternativos para la clase:

Con las personas con discapacidad psicocognitiva es un poquito más complejo. Tuve que buscar mucha información para entender un poco qué es el espectro autista. Por iniciativa propia estudié bastante para mirar cómo podía ayudar, con qué lenguaje dirigirse, entendí que los tenía que tocar en el hombro para que me pudieran mirar, ahora ya entiendo que necesita que me comunique de otra manera [Mujer, Profesora UIS].

Recurren a diversas estrategias como revisar otras experiencias para lo cual se apoyan en el Internet, además buscan de manera creativa hacer ajustes metodológicos para la clase:

Me tocó solita, buscando lo que había aprendido en la universidad. Para el estudiante con discapacidad visual traté de hacerlo lo más sencillo, decidí hacerlo con mucho audio, dictado, con toda la calma del siglo, pues es más fácil cuando uno tiene asociación de imagen-palabra [Mujer, Profesora USTA].

Es necesario insistir que este tipo de respuestas e interés por hacer de sus clases un ejercicio pedagógico incluyente, es realizado por los docentes sin mayor orientación institucional.

Además de los ajustes en la manera de dictar la clase, deben hacer ajustes al contenido de la asignatura, según las necesidades y características particulares de cada estudiante. “El estudiante que tenía implante coclear, tenía evidentes deficiencias en su producción oral. Lo que decidí es que iba a trabajar la competencia comunicativa desde dos habilidades: lectura y producción escrita” [Mujer, Directiva USTA].

Según las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, los docentes indagaron y al conocer más las particularidades requeridas, implementan acciones para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje “Yo no podía escribir con marcador porque él no veía, me tocaba proyectar y hacer todo lo que iba a escribir en documento Word ampliado” [Hombre, Profesor UIS]. Estos ajustes así parezcan sencillos, implican un proceso: primero, identificar la necesidad; luego, estudiar la alternativa que facilite la inclusión, diseñarla, implementarla y hacerle seguimiento.

Si los docentes han tenido la posibilidad de acceder a capacitaciones relacionadas con el tema, esta formación les facilita herramientas para realizar los ajustes pedagógicos pertinentes:

Le traía muchas imágenes, pues al cristalizar la idea era más fácil para él trabajar. La última parte del proceso fue la escritura, cuando ya hice el diplomado en educación inclusiva que nos dio la universidad y a partir de las lecturas que también hacía, comprendí que la parte escrita era lo más complicado, pues no manejan adjetivos, expresiones, son muy puntuales, concretos. Al final logramos construir párrafos pequeños con sentido [Mujer, Profesora USTA].

Vale la pena resaltar que adicional a la carencia de procesos formativos para la inclusión educativa, los esfuerzos individuales que hacen los docentes no son reconocidos, acompañados, ni valorados económicamente por la institución:

Con la estudiante trabajábamos la parte del habla y escucha, como nosotros somos de cátedra no nos pagan horas de asesoría, pero con ella decidí hacerlo voluntariamente, nos encontrábamos y trabajamos, afortunadamente la niña era bastante dedicada y le fue bien, ella logró superar el curso [Hombre, Profesor UIS].

Por otra parte, el trabajo que realiza el equipo docente no es conocido por los niveles administrativos o directivos, posiblemente por la división académico administrativa,

además del tamaño de las universidades. “Nosotros no nos hemos enterado de las experiencias de los profesores que han tenido estudiantes con discapacidad, no hemos tenido mayor identificación de casos” [Hombre. Directivo USTA].

Sin embargo, también se encontraron profesores que no hacen ningún tipo de ajuste pedagógico, posiblemente por el tipo de discapacidad del estudiante que no ha requerido ajustes particulares. “Como él nunca demostró una limitación, nunca se notó en clase que tenía hipoacusia, yo seguí mi clase normal. Nunca tuve que hacer un ajuste curricular, ni en evaluación, ni en el desarrollo de una clase” [Hombre. Profesor USTA]. Situación que se presenta porque los estudiantes no se identifican con una discapacidad, ni solicitan ningún tipo de ajuste para su proceso de aprendizaje, además incide el tamaño del grupo de clase, si son muy grandes es más complicado para el docente hacer un seguimiento y acompañamiento más cercano:

He tenido estudiantes con baja visión, este semestre tengo una persona con discapacidad auditiva y no les gusta mencionar el tema, me vine a enterar hace poco. Tuve otro con daltonismo, él me lo mencionó y se pudo trabajar de la mano para ver cómo percibía los colores. No tuve que hacer ningún ajuste curricular [Hombre. Profesor USTA].

Los estudiantes realizan un papel activo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientan sobre las maneras que se puede dictar la clase según sus necesidades, solicitan asesorías, entre otras. “No recuerdo haber hecho ajustes basado en la condición del estudiante, porque en cierta medida él facilitó las cosas haciendo asesorías. Se le dio el mismo tratamiento que a todos y lo adicional él mismo lo buscó” [Hombre. Profesor USTA].

■ Desarrollo de la clase

Las tendencias actuales de la docencia y del ejercicio pedagógico promueven el uso de herramientas tecnológicas que no necesariamente están pensadas para las personas con discapacidad, esto hace que los docentes se vean enfrentados a una ruptura entre los modelos pedagógicos propuestos y la cotidianidad en el desarrollo de la clase:

La pedagogía que promueve la universidad, es que se usen medios audiovisuales, en algunas clases yo uso diapositivas y con el estudiante esos medios son completamente obsoletos porque no ve. Lo que hice por sugerencia de él, es que cuando se presenten fotos, otro estudiante describa la

imagen, fue muy curioso porque el día que yo le pedí a una de las estudiantes que describiera, no sabía qué decir [Mujer. Profesora UIS].

Estamos tan acostumbrados a nuestra realidad, que damos por hecho de que todas las personas perciben de la misma manera y ante algo tan básico como describir lo que vemos, nos podemos quedar cortos.

Lo anterior, es ratificado por estudiantes quienes reconocen las acciones de los profesores para facilitarles su proceso de aprendizaje:

Una clase me gustaba muchísimo, que era muy incluyente, cualquier imagen que colocaba la describía, y les preguntaba a los estudiantes ¿qué hay en la imagen?, porque muchas veces las personas que ven se les olvida describir lo que están viendo, eso como que les da esa facilidad para poder describir. También recuerdo una clase sobre los sentidos, toda en audio y en tacto, impresionante [Hombre. Estudiante UIS. Discapacidad visual].

Hasta para los estudiantes con discapacidad es sorprendente que se busquen alternativas y realicen acciones para generar la inclusión.

En el desarrollo de la clase, todas las personas que participan pueden aportar, los compañeros, docentes y estudiantes tienen un papel fundamental en la dinámica y acceso a la información de las personas con discapacidad. “Yo sé que yo hablo muy rápido, entonces los compañeros del estudiante siempre me recordaban y decían que hablara despacio” [Hombre, Profesor USTA]. Los estudiantes con discapacidad manifiestan que sus compañeros de clase son solidarios y aportan para facilitar el proceso de aprendizaje:

Mis compañeros cuando tenía materias como estadística, lo que hacía era prestar atención y después pedir prestado los apuntes para hacer alguna de las dos cosas. Me ayudan muchísimo, han aprendido a ser más comprensivos, ya saben que las diapositivas deben tener un fondo oscuro porque a mí se me facilita más [Mujer. Estudiante UIS. Discapacidad visual].

Este proceso implica corresponsabilidad, compromiso de todas las personas con la inclusión.

Por otra parte, se evidenciaron situaciones que pueden ser motivadas por desconocimiento del tema, lo cual genera inconvenientes en la relación estudiante y docente:

Tuve una mala experiencia con un profesor, porque él creyó que le estaba tomando del pelo, me dijo que por qué no le escuchaba, que le estaba mamando gallo (sic), entonces se puso bravo y yo le dije profe es que tengo deficiencia auditiva y él me dijo no le creo, entonces el representante de estudiantes me defendió, le dijo profe él no le está mintiendo, él tiene una deficiencia auditiva, debería tener respeto [Hombre. Estudiante USTA. Discapacidad auditiva].

Posiblemente, el no ponerse en el lugar de la otra persona, influye en desconocer sus particularidades, sus necesidades y, por ende, la diversidad.

Los estudiantes buscan estrategias que faciliten su proceso de aprendizaje, entre las que se encuentran: conversar con sus docentes y establecer acuerdos para el desarrollo de las sesiones de clase, ajustes para la revisión de materiales, adaptación de medios audiovisuales, entre otros, para que con las modificaciones o ajustes sencillos en la metodología tengan equidad de condiciones para las clases:

Me le acercaba al profesor y le decía yo soy una persona con discapacidad visual, será que podemos hacer algunos ajustes, no puedo presentarle trabajos en PowerPoint, puedo presentárselos en Word, y dijo que sí, así que todos los profesores muy asequibles en ese sentido. También les pedí que si me podían enviar las lecturas en pdf y por correo electrónico para poderlo leer en un programa lector [Hombre. Estudiante UIS. Discapacidad visual].

Al reconocer sus necesidades buscan alternativas como llevar sus propios elementos:

Yo siempre desde primaria cargaba un marcador de color negro y rojo, porque son los que más se me facilita ver. Yo le hacía la petición de que escribiera un poco más grande y con ese marcador para facilitar las cosas [Mujer. Estudiante UIS. Discapacidad visual].

Si bien, algunos estudiantes con discapacidad le presentan alternativas a sus docentes para facilitar el proceso de aprendizaje, estas deben ser acogidas e implementadas por el personal docente.

Por lo general, los compañeros de clase son solidarios con los ajustes que se requieren hacer para facilitar el proceso pedagógico:

cuando estamos en los salones de clase y había una presentación en PowerPoint se necesitaba que la luz fuera muy

mínima para poder ver, y la ubicación dentro del salón siempre tenía que ser en la parte delantera para poder garantizar que estuviese pendiente del desarrollo de la clase; para hacer trabajos debíamos estar en un salón casi a oscuras, con el computador a muy bajo brillo para garantizar que pudiera ver y no se le cansara tanto la vista [Hombre. Compañero UIS. Estudiante discapacidad visual].

“Fue interesante porque era tanto un reto personal como grupal para ayudarlo a que pudiera cumplir con todos sus compromisos académicos” [Mujer. Compañera UIS. Estudiante discapacidad visual]. Lo que ratifica que la participación de los pares, sin duda, facilita el proceso de inclusión.

Si bien el colectivo docente en el momento que llega a su clase un estudiante con discapacidad se enfrenta a la necesidad de realizar ajustes pedagógicos, estos deberían estar establecidos o considerarse previamente para así promover una educación inclusiva, y así es percibido por los compañeros: “se puede identificar que muchos profesores no cuentan con la formación para atender y responder a las necesidades específicas de la población con discapacidad en el proceso formativo” [Hombre. Compañero UIS. Estudiante discapacidad visual]. La educación inclusiva requiere la participación y compromiso de la comunidad universitaria: “Uno no está preparado para las personas con discapacidad y la universidad tampoco brinda las herramientas necesarias” [Mujer. Compañera UIS. Estudiante discapacidad visual].

Planear ajustes, modificaciones e innovar de manera creativa para generar aulas incluyentes, es un ejercicio que implica un esfuerzo, que requiere apoyo y acompañamiento, los cuales en muchas ocasiones no se reciben de manera oficial en las instituciones. Lo que genera que cada docente, de acuerdo con sus intereses, con su personalidad, y con sus capacidades respondan de manera diferente ante el reto de incluir un estudiante con discapacidad. Motivo por el cual, se hace pertinente y necesario institucionalizar procesos, materiales y acompañamiento pedagógico para la enseñanza inclusiva.

■ La evaluación, un proceso que requiere flexibilidad

Así como el personal docente replantea el desarrollo de la clase y los materiales de apoyo, la evaluación también requiere ajustarse para favorecer el acceso a la información y un desempeño adecuado en dichas pruebas. “En los previos

le permití que utilizara el computador, cuando terminaba él me lo copiaba en la memoria. Las preguntas a él se las leía y a los otros compañeros se las escribía en el tablero” [Mujer. Profesora UIS]. Nuevamente, estas actividades generan esfuerzos adicionales para el ejercicio docente, pues se aplican dos tipos de metodología simultáneamente:

El estudiante tenía una visión parcial, la letra debía ser ampliada, las impresiones debían ser bastante grandes, él sí podía trabajar, pero le tocaba pegado a los ojos, yo intenté evaluarlo en la parte de habla y de escucha, pues de todos modos la parte de escritura era un poco difícil para él, estaba en cierta desventaja comparado con los otros compañeros [Hombre. Profesor UIS].

Estos ajustes dependen de la disposición de los docentes, así como de los acuerdos que realicen con los estudiantes.

En ocasiones, los ajustes requieren mayor complejidad, como hacer adaptaciones al programa y a lo que se espera en el cumplimiento de las competencias de formación:

Se decidió que la producción del estudiante iba ser escrita y lo que iba a recibir era lo que leyera. Se suprimieron las evaluaciones que tenían que ver con *listening* y *speaking* porque sabíamos que no iba a tener la misma ventaja. No lo desescolarizamos, la respuesta del muchacho fue muy positiva, iba a todas las clases normales, pero tenía una hora de asesoría especial siempre con su profesora [Mujer. Directiva USTA].

Realizar este tipo de modificaciones, demanda diseñar estrategias que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos, con los cambios implementados.

Estos ajustes no significan que la evaluación se realiza de forma preferencial o con baja exigencia que afecte la calidad de la formación, por el contrario, facilitan identificar el aprendizaje y hacer un adecuado seguimiento al desempeño de los estudiantes, considerando sus diversidades y necesidades particulares:

Yo decidí que cuando él presentará los exámenes no lo hiciera con el curso, primero porque les tomaba trabajo y como los demás estaban haciendo presión porque se estaba acabando el tiempo, él se sentía un poco responsable. Entonces, se hizo aparte para reducirle eso y dejarlo en igualdad de condiciones, el muchacho pudo hacerlo y lo hizo por sus métodos, fuera de eso estaba tomando tutorías en bienestar [Hombre. Profesor UIS].

Los mismos estudiantes con discapacidad solicitan el mismo nivel de exigencia en el cumplimiento de los compromisos académicos:

Él fue muy enfático, en pedir que lo trate igual que a los otros, creo que hizo mucho énfasis en que no debe ser tratado como menos en términos de sus notas, de la exigencia. Me pidió exíjame igual que a otros, solo algunas cosas básicas para facilitarle la vida, lo del usar el computador para el parcial [Mujer. Profesora UIS].

Las evaluaciones y la asignación de una nota en ocasiones pueden generar condicionamientos para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La idea era que el estudiante aprendiera, en mi caso la nota pues es el requisito que pide la universidad, yo lo que estaba mirando era que en verdad aprendiera y que el proceso se llevará a cabo desde el punto de vista del habla y escucha [Hombre. Profesor UIS].

En ocasiones, el diseño del sistema educativo es contrario a la implementación de acciones innovadoras que generen inclusión.

Los compañeros establecen estrategias al interior del aula, como acciones que apoyan a los estudiantes con discapacidad para el momento de la evaluación, haciendo grupos de estudio, facilitando espacios para revisar documentos o realizar trabajos. “Si teníamos que quedarnos para leer o para alguna cosa, pues hablaba con alguna compañera” [Hombre. Estudiante UIS. Discapacidad visual].

Para algunos docentes, el proceso de ajuste evaluativo no fue sencillo, dado que cada tipo de discapacidad requiere de acciones distintas:

En la evaluación me costó trabajo, pues la persona con discapacidad visual no podía contestarme un cuestionario, entonces todo lo enfocaba a hacerle preguntas. Con las personas con discapacidad auditiva era más fácil porque lo que no hacíamos era la competencia auditiva, hacia todo lo demás, vocabulario, lectura [Mujer, Profesora USTA].

Ningún docente manifestó obstáculos o retos con el desarrollo de la formación con estudiantes con discapacidad física; sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes con movilidad reducida sí se evidencian dificultades para el acceso al aula de clase, para presentarse puntualmente a las

horas de inicio de cada encuentro, lo cual se explica por las barreras arquitectónicas en el diseño de las universidades.

El tiempo entre clases es bastante limitado, pues siempre hay un corre, corre que tiene que llegar rápido, que deben ser puntuales y las personas que tenemos dificultades de la movilidad es más limitada. Si sales de una clase de 8 a 10 y tienes clase de 10 a 12 y son en esos edificios que están en la parte alta de la universidad o deportes y luego tienes que llegar al otro extremo de la universidad, te toca moverte rápido y uno no se puede movilizar en un ritmo normal [Hombre. Estudiante discapacidad física. UIS].

Solo de manera aislada algunos docentes abordan a los estudiantes para indagar sobre las dificultades o necesidades de movilidad. “Recuerdo que en la clase de inglés el profesor me preguntó, me dijo venga usted puede subir o cambiamos de salón si quiere podemos pasarnos para el primer piso” [Hombre. Estudiante discapacidad física. UIS]. En ocasiones, algunos docentes, se sienten cohibidos al indagar a los estudiantes sobre su discapacidad. Por tanto, esperan que el estudiante con discapacidad sea el que lo aborde para plantearle alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

■ Satisfacciones de la labor docente incluyente y del proceso de aprendizaje de los estudiantes

Pese a los temores y resistencias presentadas al inicio del proceso pedagógico cuando un profesor tiene en su asignatura un estudiante con discapacidad, en general, valoran la experiencia, como algo enriquecedor para su ejercicio profesional y su desarrollo personal. “Desde el punto de vista profesional una cosa bastante enriquecedora, fue un reto” [Hombre. Profesor UIS]. Situación que se fortalece cuando se presenta la oportunidad de realizar un proceso más cercano, como la dirección de trabajos de grado, donde hay más posibilidades de encuentro y acompañamiento. “Cuando presentó el trabajo de grado fue algo muy bonito porque en cierta medida yo aprendí más de lo que pude aportarle a él”. [Hombre. Profesor USTA]. El contacto directo, el conocer y aprender de la discapacidad, sensibiliza sobre las necesidades, oportunidades y demandas que tienen sus estudiantes, lo que permite establecer alternativas que fortalecen las estrategias pedagógicas y consolidan el ejercicio docente.

Por el proceso que debe llevar cada docente, en cuanto al esfuerzo que implica estudiar, adaptar y flexibilizar las estrategias pedagógicas, se crean momentos de especial recordación sobre lo vivido. “Fue como un hijo, fue muy enriquecedor, aprendí muchas cosas de él. Él se fue haciendo mucho más sociable. Lo hacía sentir parte activa de la sociedad, que tenía las mismas oportunidades. Logramos establecer un vínculo muy fuerte” [Mujer. Profesora USTA]. Reconociendo un ejercicio bidireccional, donde el éxito depende de la relación que se logre dar entre estudiante y docente. “Fue un proceso muy enriquecedor pues aprendimos de parte y parte. Yo aprendí a perderle el miedo, luego empecé a leer, a adaptarme, a entenderlo” [Mujer. Profesora USTA].

De la misma manera, los estudiantes valoran su experiencia académica en las instituciones, pues resaltan el papel del personal docente que les ha acompañado en su proceso formativo. “Mi tutor me ayudó, él sabía que tenía deficiencia auditiva pero también era exigente, fue muy buen profesor” [Hombre. Estudiante USTA. Discapacidad auditiva]. De la vivencia en la Universidad destacan la disposición de los docentes con quienes han visto clase y que han realizado modificaciones para promover de manera equitativa las condiciones para el aprendizaje y la inclusión. “Por las relaciones sociales, por la manera de los profesores de hacer ajustes a su clase, siempre se dejaban hablar, la verdad muy buena experiencia” [Hombre. Estudiante UIS. Discapacidad visual].

Las situaciones evidenciadas en las dos Instituciones educativas dan cuenta de los modelos discriminatorios y excluyentes que tiene la sociedad, en la cual el asunto de la discapacidad es ajeno, lejano y por tanto indiferente; en ese sentido, no se considera necesario revisar o implementar mecanismos que tengan en cuenta las diversas necesidades de las personas con discapacidad. Lo anterior se refleja en las situaciones vividas en la calle, el transporte público, en la cotidianidad de las clases y, en general, en la experiencia de la vida universitaria. Sin duda, hay mucho camino por recorrer, solo se necesitan pequeños ajustes como los realizados por algunos docentes que se comprometieron por hacer de su ejercicio docente y del aula un espacio incluyente:

La discapacidad debería ser un modelo social, porque la discapacidad no soy yo, quien la tiene siempre es el entorno quien hace que yo tenga la discapacidad cuando hay barreras

de accesibilidad, cuando la persona no comprende a la otra que tiene una limitación visual, cosas así, no soy yo sino la discapacidad me la hace el entorno [Hombre. Estudiante UIS. Discapacidad visual].

La inclusión, si bien requiere algunos ajustes a los procesos llevados a cabo de manera cotidiana, como la enseñanza-aprendizaje, la cual, en ocasiones, para el colectivo docente se puede constituir en retos que al principio generan resistencias y temores por el cambio y la novedad. Al implementar modificaciones que generen espacios incluyentes, la satisfacción al evidenciar los resultados, supera con creces las inquietudes iniciales. Por tanto, vale la pena implementar acciones y procesos continuos para llegar a constituir y consolidar universidades incluyentes, que promuevan el ingreso y permanencia de cada vez más estudiantes con discapacidad.

■ Discusión

Un hallazgo de gran relevancia en esta investigación tiene que ver si el personal docente no cuenta con herramientas para el manejo en el aula de las personas con discapacidad. Esta situación ha sido identificada por diversos estudios como un elemento que puede considerarse una barrera para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cotán, 2017; Ferreira, Vieira y Vidal, 2014). En otro estudio, los docentes manifestaron la necesidad de formarse para la atención pedagógica de personas con discapacidad. Se evidencia el desconocimiento que tiene el personal docente acerca de las competencias necesarias para brindar formación pedagógica a las personas con discapacidad y, por ende, la necesidad inminente de recibirla (Omaña y Alzolar, 2017).

Los docentes de las Universidades participantes en esta investigación, asumen en soledad el reto del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, enfrentándose a temores individuales asociados a la atención de las personas con discapacidad, así como de las modificaciones que de manera autodidacta realizan para su ejercicio pedagógico. Estos sentimientos del personal docente, han sido reportados en otros estudios, donde se mencionan sentimientos de preocupación, agobio, temor y lástima, posiblemente originado por el miedo a relacionarse por primera vez con una persona con discapacidad visual por creer no saber hacerlo, y tener una perspectiva desde la necesidad de asistencia, sobreprotección o

normalización, elementos que influyen importantemente en la interrelación docente y estudiante (Tovar, 2015).

Algunas de las personas del colectivo docente entrevistadas manifestaron haber realizado ajustes pedagógicos y otras, por el contrario, no identificaron la necesidad de hacerlos, pues llevaron a cabo sus asignaturas sin ninguna modificación. Estos hallazgos son coincidentes con lo reportado por Molina, quien expresa que no se aprecian las adaptaciones curriculares en la planificación académica, en la evaluación, en el material instruccional y otros medios de aprendizaje, que benefician a todos los estudiantes con discapacidad; lo que afecta significativamente la integración de esta población, que requiere de estrategias educativas de atención a la diversidad, que favorezca la comunicación y la participación en equipo de trabajos interdisciplinarios (Molina, Mora y Sánchez, 2011).

En ese mismo sentido, se halló un estudio que ratifica lo anterior, dado que más de la mitad de los docentes que afirman haber tenido contacto con la discapacidad indican que no adaptan los contenidos de las materias, ni los instrumentos, ni los criterios de evaluación para las personas de este colectivo (Garabal, Pousada, Espinosa y Saleta, 2018). Los anteriores hallazgos van en contravía de lo propuesto en las miradas de educación inclusiva, dado que la presencia de estudiantes con discapacidad debe contar con adaptaciones curriculares significativas que supongan la eliminación de algún objetivo, contenido o criterio de evaluación de manera que garantice la igualdad de oportunidades (Alcaín y Medina, 2017).

Pese a lo anterior, se identificaron docentes que sí realizaron ajustes, los más frecuentes están relacionados con la preparación del material impreso o digital, la adecuación de los mecanismos para presentar evaluaciones y trabajos en clase, así como la forma de dirigirse al auditorio. Como se identifica, no existe una tendencia marcada y no hay acuerdo entre si realizar ajustes o no; pese a lo anterior, los estudiantes entrevistados resaltan la labor del docente para realizar dichos cambios, los cuales son percibidos por ellos como un asunto eminentemente de voluntad individual. Estos hallazgos son coincidentes con lo reportado en otro estudio, en el cual los estudiantes han comentado que las adaptaciones curriculares, en la mayoría de los casos, sí se llegan a aplicar, es más por la buena voluntad de los profesores, con los que suelen llegar a un acuerdo, que por una aplicación de la normativa académica y del derecho que les asiste en este sentido (Moriña et al., 2013).

Por su parte, las actitudes que manifiestan los docentes en las aulas pueden convertirse en una barrera o un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, a la vez que repercuten en la utilización de un mayor o menor uso de estrategias inclusivas (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016). En este sentido, los hallazgos de esta investigación permiten identificar al personal docente como facilitadores del aprendizaje, pues los estudiantes entrevistados valoran positivamente su relación con docentes y su desempeño académico. Lo anterior, no es coincidente con algunos resultados, en los cuales se menciona la indiferencia de los docentes como un factor negativo en el proceso (Moriña *et al.*, 2013).

En general, los estudiantes con discapacidad entrevistados en esta investigación buscaron estrategias que facilitan su proceso de aprendizaje, por lo cual la vivencia dentro del aula de clase se pudo concertar mediante el trabajo articulado estudiante-docente y compañeros; se desarrollaron y adaptaron los materiales utilizados. Esto es contrario a lo reportado en otros estudios en los cuales, los estudiantes en el desarrollo de las clases, encuentran más barreras que ayudas. Un comentario generalizado, ha sido el mal uso o incluso el abuso que algunos profesores hacen de herramientas como el PowerPoint. Esta barrera ha cobrado una especial relevancia ante cierto tipo de discapacidades, como las visuales o incluso las auditivas, pues los alumnos no han sido capaces de obtener toda la información que se les está ofreciendo (Moriña *et al.*, 2013).

Con relación a los programas de acompañamiento dirigidos a estudiantes, se resaltan los dos existentes en las Universidades en estudio, los cuales buscan la articulación de las diferentes instancias académicas con los estudiantes. Este aspecto es fundamental, pues tal y como lo mencionan algunas investigaciones, el contar con un sistema de orientación y tutorías en el marco de la enseñanza universitaria para todo el estudiantado en general, y para los que poseen algún tipo de discapacidad en particular, constituye un factor de la calidad orientado a la mejor integración de todo el colectivo de estudiantes, la optimización del proceso formativo, la promoción de una mayor igualdad de oportunidades, la potenciación del principio de orientación a lo largo de la vida, el refuerzo de la educación inclusiva, la prevención del abandono de los estudios, entre otros beneficios (Álvarez, 2012).

En otros estudios se reporta como barrera la indiferencia o rechazo que viven algunos estudiantes con discapacidad

en el contexto universitario, especialmente por los compañeros (Vargas, Ramos, Cristancho y Parra, 2011). Sin embargo, ningún estudiante entrevistado en este estudio refirió haber experimentado alguna situación de exclusión o discriminación por parte de la comunidad universitaria.

Los hallazgos de esta investigación y los reportados en estudios previos, demuestran la importancia de trabajar el fortalecimiento de un sistema formativo innovador para la inclusión social, que implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de los centros para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el estudiantado. La inclusión en la universidad se puede abordar desde el punto de vista ético (la inclusión es un derecho humano fundamental), sociológico (la discapacidad como construcción social y la inclusión como modo de dar voz a las personas con discapacidad), organizativo (plantea los cambios que hay que introducir en la organización universitaria para avanzar hacia una institución más inclusiva) y pedagógico docente (es preciso promover en la universidad sistemas pedagógico-docentes que faciliten la permanencia y la promoción de estudiantes con discapacidad) (Álvarez, Alegre de la Rosa y López, 2012).

■ Conclusiones

Es importante destacar la falta de actualización de datos estadísticos en Colombia de las personas con discapacidad, impidiendo una aproximación real que permita comprender y analizar el fenómeno.

Se evidencia la falta de espacios que permitan al interior de las universidades la reflexión y generación de iniciativas concretas, articuladas y sostenibles en el tiempo que puedan, en el mediano plazo, garantizar una vivencia universitaria en igualdad de condiciones para todas las personas.

Se hace necesario implementar estrategias orientadas a fortalecer el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad en la universidad, lo cual se constituiría en un elemento clave para aportar al cierre de las brechas de la discriminación. Para lo cual se requiere hacer ajustes considerables en varios ámbitos, directivos, administrativos, académicos. Lo cual implica diseño e implementación de políticas de inclusión al interior de las instituciones de educación superior, asignación de presupuesto, capacitaciones y acompañamiento a la comunidad universitaria,

además de ajustes en la infraestructura y dotación de equipos especializados.

En definitiva, se requiere aunar esfuerzos entre todas las unidades académicas y administrativas de las Universidades en mención, para poder hacer realidad la inclusión, donde exista, por una parte, reflexión y comprensión sobre el tema de discapacidad, para lo cual es fundamental la sensibilización y formación de directivos, administrativos, servicios generales, docentes y estudiantes.

Además, un proceso intensivo de acompañamiento especializado para docentes quienes tienen relación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Implementación de acciones pedagógicas, tecnológicas, sociales, económicas, entre otras, tendientes a promover la permanencia y egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad.

■ Referencias

- Alcaín, E., & Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4-19.
- Álvarez, P. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Revista Educar*, 247-266.
- Álvarez, P., Alegre de la Rosa, O., & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación*, 1-18.
- Britten, N. (1995). Qualitative interviews in medical research. *BMJ*, 251-253.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2013). *Documento CONPES Social 166*. Bogotá: Consejo Nacional de Política Económica y Social.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 43-61.
- DANE. (16 de enero de 2019). DANE. Obtenido de DANE web site: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>.
- Ferreira, C., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 139-157.
- Garabal, J., Pousada, T., Espinosa, P., & Saleta, J. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista Española de Discapacidad*, 181-198.
- Garzón, P., Calvo, M., & Orgaz, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 25-45.
- Molina, D., Mora, F., & Sánchez, Y. (2011). Integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. *REMO*, 33-44.
- Moriña-Diez, A., López Gaviria, R., Melero Aguilar, A., Cortés Vega, M. D., & Molina Romo, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 423-442.
- Naciones Unidas. (25 de enero de 2019). *United Nation Human Rights*. Obtenido de United Nation Human Rights: <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gc.aspx>.
- Omaña, E., & Alzolar, N. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educ@ción en Contexto*, 83-109.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: Organización Mundial de la Salud.
- Sarmiento, A. (16 de enero de 2019). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos web site: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article8526>.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tovar, K. (2015). Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual. *Revista de Investigación*, 221-235.
- Vargas, M., Ramos, M., Cristancho, C., & Parra, L. (2011). La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más inclusiva. *Umbral Científico*, 39-44.