

Diversidad e Inclusión:
**Reconocer
lo que
hacemos**

Volumen 1

Yenny Rodríguez Hernández
Gloria Elsa Rodríguez Jiménez
Carmen Aura Arias Castilla
Gladys Molano Caro
Jaime Alejandro Bejarano Gómez
Sandra Milena Camargo Mendoza





ĪbēAM

Diversidad e Inclusión:
**Reconocer
lo que
hacemos**

Volumen 1

Yenny Rodríguez Hernández
Gloria Elsa Rodríguez Jiménez
Carmen Aura Arias Castilla
Gladys Molano Caro
Jaime Alejandro Bejarano Gómez
Sandra Milena Camargo Mendoza

(CC) BY



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

Diversidad e Inclusión
Reconocer lo que hacemos
Volumen 1

©2016, Ibër**AM**

Corporación Universitaria Iberoamericana

Diversidad e Inclusión
Reconocer lo que hacemos
Volumen 1

Yenny **Rodríguez Hernández**
Gloria Elsa **Rodríguez Jiménez**
Carmen Aura **Arias Castilla**
Gladys **Molano Caro**
Jaime Alejandro **Bejarano Gómez**
Sandra Milena **Camargo Mendoza**

Prologo por:
Dora Inés **Calderon,**
PhD

©2016, Ibër**AM**

Corporación Universitaria Iberoamericana

Diversidad e Inclusión: Reconocer lo que hacemos

Volumen 1 - 1ª. Edición

Javier Alfredo **Barrera Pardo**
Rector

Gustavo **Velásquez Quintana**
Vicerrector Académico

Johana Rocío **Moscoso Herrera**
Decana Facultad de Ciencias de la Salud

David **Benítez Mojica**
Decano Facultad de Educación,
Ciencias Humanas y Sociales

Jorge Alexander **Cortés Cortés**
Decano Facultad de Ciencias Empresariales

Fernanda Carolina **Sarmiento Castillo**
Directora de Investigaciones

© 2016, **İbër AM**, Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana.
ISBN: **978-958-56372-0-7** [epub]

Yenny **Rodríguez Hernández**
Gloria Elsa **Rodríguez Jiménez**
Carmen Aura **Arias Castilla**
Gladys **Molano Caro**
Jaime Alejandro **Bejarano Gómez**
Sandra Milena **Camargo Mendoza**

Autores

Dora Inés **Calderon**, PhD
Prologuista

Jaime Alexander **Méndez Medina**
Editor

Diana Jennifer **Acosta Pineda**
Coautora Capítulo 2

Imagen de la portada y gráficos interiores incluyen
piezas de diseño vectorial de: [Freepik](https://www.freepik.com)



Esta obra y sus contenidos se distribuyen bajo una **Licencia Creative Commons Atribución 4.0 International**. Para ver una copia de esta licencia, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> o envíe una carta a: **Creative Commons**, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Gracias por descargar este libro electrónico. El copyright es propiedad de la **Ībĕr AM**, la editorial institucional de la **Corporación Universitaria Iberoamericana** y se han dispuesto las condiciones para que cualquier persona pueda acceder, usar y aprovechar el contenido de esta obra de forma gratuita, con la única restricción o exigencia de citar a la fuente. Por lo tanto, lo instamos a que invite a sus colegas y amigos a descargar esta obra de nuestras tiendas en iTunes y Amazon.

Diversidad e inclusión: reconocer lo que hacemos/ Yenny Rodríguez Hernández ... [et al.].
Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana. Dirección de investigaciones, Editorial ĪbĕrAM, 2017.

318 p. : il.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-56372-0-7

1. Investigación educativa -- Colombia 2. Educación inclusiva -- Colombia
3. Educación especial -- Colombia 4. Educación de niños con discapacidades -- Colombia I. Rodríguez Hernández, Yenny, II. Rodríguez Jiménez, Gloria Elsa III. Arias Castilla, Carmen Aura IV. Molano Caro, Gladys V., Bejarano Gómez, Jaime Alejandro VI. Camargo Mendoza, Sandra Milena; prólogo Calderón, Dora Inés.

CDD: **371.9 D382**

Catalogación en la fuente -- Corporación Universitaria Iberoamericana. Biblioteca

ĪbĕrAM

Corporación Universitaria Iberoamericana

www.iberoamericana.edu.co

publicaciones@iberoamericana.edu.co

Calle 67 # 5-47

Bogotá D.C., 110231

Colombia

Diversidad e Inclusión: Reconocer lo que hacemos

Volumen 1

La **Iberoamericana** ha evolucionado a lo largo del tiempo, desde los días de la fundación del *Centro de Educación Especial Skinner*, el tránsito al *Instituto de Pedagogía Infantil* y su posterior transformación a la hoy **Corporación Universitaria Iberoamericana**, momentos que conllevan una historia alrededor de las poblaciones que en diferentes abordajes se encuentran en una posición diferencial, bien sea en su comunicación y lenguaje, el movimiento corporal humano, su desarrollo psicosocial, la capacidad para aprender, entre otras situaciones que abiertamente están ligadas a la vulnerabilidad y la pobreza.

Así es como se definen las principales líneas y retos que, como **Institución de Educación Superior**, se cursan a diario para educar y aprender, desde los estudiantes en las aulas, con las comunidades en las prácticas y en el contexto social colombiano que se aborda desde las diferentes miradas de la investigación. Producir un desarrollo social a largo plazo no es una tarea meramente del estado, es un compromiso de ciudadanía que se articula entre los diferentes actores de la sociedad, siendo la academia el punto de encuentro de saberes y prácticas que, con su estudio y abordaje, generan los cambios y transformaciones sociales propias de la innovación.

Entonces, **Diversidad e Inclusión** nace como una luz en el sendero para el abordaje interdisciplinar y transdisciplinar de los temas que impactan el desarrollo de las comunidades, a partir del reconocimiento de las mismas; y en como un instrumento para transformar, desde la investigación, las prácticas sociales cotidianas para la transformación de la sociedad en diferentes perspectivas.

Contenidos

Preliminares

Prologo

La comunicación en niños
sordociegos: una mirada sistémica

Acercamientos al objeto de estudio

Modelos de la comunicación

Tránsito Metodológico

Conclusiones

Trabajos citados

Orientaciones para la formación de
docentes en la atención a la

población sorda

El estudiante sordo

Bases para orientar la formación de formadores

Atención a la población sorda

Conclusiones y Proyecciones para la Iberoamericana

Trabajos citados

La inclusión desde la institución educativa

Escenarios para la diferencia

El modelo bioético de la Diversidad

Inclusión vs integración

La inclusión desde la perspectiva de la escuela

Discusión: Proceso de Inclusión desde la institución educativa

Conclusiones

Trabajos citados

La diversidad en la Educación en Salud

El estilo en el proceso educativo

Descripción de los Estilos Cognitivos y Estilos de Aprendizaje

La diversidad de aprendizaje en la formación en salud

Trabajos citados

Anexos: Contexto Legal

Derechos de las personas en situación de discapacidad

Política Colombiana

Trabajos citados

Colofon

Prologo

Un prólogo es a la vez un ejercicio intelectual y un acto de amistad académica, de diálogo cooperante, de reconocimiento y, ante todo, de interlocución sincera. Los grupos de investigación de la **Corporación Universitaria Iberoamericana**, me han honrado solicitando que realice el **Prólogo** a su obra *Diversidad e Inclusión: Reconocer lo que hacemos*. Agradezco entonces al equipo la confianza en mi criterio para realizar esta labor.

En primera instancia, el libro constituye una propuesta de reflexión amplia sobre dos grandes categorías que la comunidad educativa discute hoy: **la Diversidad y la Inclusión**. Para ello, se propone una obra compuesta por cuatro grandes capítulos que reportan, cada uno, resultados de investigaciones diferentes pero complementarias, pues en cada una de ellas se trata el tema de la diversidad y de la inclusión, desde sus particulares preguntas, proporcionando, como resultado, un marco amplio de análisis para el tema; marco que el mismo equipo investigador propone como *un abordaje interdisciplinar y transdisciplinar* de estos temas que impactan y hacen llamados urgentes a la educación.

En general, desde los resultados de los estudios reportados se revisan los programas de la Corporación a la luz de sus prácticas y sus currículos y desde

una perspectiva histórica. En este sentido, la obra en su conjunto constituye un escenario interesante de auto evaluación de la **Iberoamericana**; a la vez integra propuestas actuales de interpretación para los fenómenos de la inclusión educativa y de la diversidad como responsabilidades de las instituciones universitarias. Como propuesta de análisis a los procesos educativos en el nivel superior, el libro propone tres grandes ejes articuladores: las poblaciones (sorda y sordociega), los fenómenos que hacen llamados urgentes a la educación superior (la inclusión, la discapacidad y la diversidad) y los “estilos de aprendizaje” en la formación de profesionales, como un factor de diversidad. A su vez, desde cada eje se postulan los distintos factores implicados en su existencia y su manifestación en la institución educativa, proporcionando distintos vectores para los análisis: histórico, antropológico, epistemológico, político, sociocultural y didáctico.

Así, de manera específica, el tema de la educación de personas sordas y sordo-ciegas es abordado en dos capítulos. El primero se dedica a la propuesta de aplicar un enfoque sistémico en el estudio de la comunicación con niños sordo-ciegos. Se estudian condiciones reales de la comunicación escolar con este tipo de poblaciones y se contrasta con el beneficio que puede traer a los educadores el trabajar las propuestas de comunicación acudiendo al *modelo sistémico de González Rivera (2002)*. La investigación concluye que este modelo puede favorecer la comprensión “*tridimensional*” de los distintos elementos involucrados en la comunicación con personas sordo-ciegas: proxémicos, prácticas en la interacción social y comunicativa, la dimensión sociocultural, el rol del adulto; en este marco, la necesidad de diseñar estrategias comunicativas adecuadas para la comunicación escolar con personas que tienen esta condición sensorial.

El segundo capítulo, dedicado al tema de la educación de personas sordas, configura un complemento interesante del anterior, por cuanto se dedica al estudio de la formación de profesores para *la atención a la población sorda*. Este estudio revisa factores históricos, políticos, pedagógicos y culturales que han rodeado la educación de los sordos. Se destacan, tanto las representaciones sociales sobre la persona sorda que han orientado su asunción en los contextos escolares, como experiencias pedagógicas

desarrolladas en Colombia y en otros países para la educación de la población sorda. En este sentido, la investigación reporta la experiencia particular de la **Iberoamericana**, tanto desde un punto de vista histórico como desde sus actuales propuestas y retos. Como resultado, se valora la experiencia curricular desarrollada en la institución y se presenta un estudio de las prácticas actuales de formación de profesores para población sorda en la Corporación.

En general, el capítulo propone que la educación de las personas sordas debe fundamentarse en un enfoque de derechos y una visión antropológica de la persona sorda. De igual manera, se propone una interpretación teórica de la *práctica pedagógica* como un aspecto fundamental en la formación del profesorado; así, se concluye que ha de ser concebida como *transversal* a los cinco ejes propuestos: “*saberes, actores, escenarios, relaciones y medio y mediaciones*”. Complementariamente, se aporta un resultado de interpretación empírica de las prácticas por parte de la comunidad educativa de la **Iberoamericana**, obteniendo un conjunto de sentidos al respecto, que permite concluir la necesidad de flexibilizar los currículos, implementar formación específica sobre las personas sordas y sus condiciones socioculturales, intelectuales y afectivas y sobre didácticas específicas para la formación profesional de esta población.

El tercer capítulo ofrece un análisis sobre la inclusión educativa, a partir del estudio de la ocurrencia de esta acción en colegios de Bogotá y de la emergencia de sentidos que los actores educativos dan a la inclusión educativa y a sus prácticas. Esta investigación aporta a la reflexión teórica sobre la inclusión, la diferencia y la diversidad, poniendo en emergencia y en tensión tanto distintos enfoques, como factores asociados a la construcción de una política de inclusión a la educación. De igual manera, y como complemento, permite identificar prácticas e interpretaciones de esta política para poblaciones vulnerables (discapacitadas) y aporta a la discusión de las significaciones que emergen de tales prácticas. Así, como gran conclusión se propone la inclusión en dos dimensiones: *como un derecho de las personas con discapacidad* y *como una posibilidad de acceder y permanecer para formarse y concretar su proyecto de vida*.

Cierra la obra el capítulo cuatro dedicado a presentar un resultado de investigar la diversidad de procesos y estilos de aprendizaje manifiestos en estudiantes que se forman como fisioterapeutas en la **Iberoamericana**. Se propone una revisión teórica sobre estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, reconociendo también la existencia de *diversidad de capacidades para el aprendizaje*. Como resultado y cierre de la obra, este capítulo aporta a la educación en la necesidad de comprender un aspecto más de la diversidad y de la diferencia: los distintos estilos como opciones para el aprendizaje, no sólo de personas sin discapacidades, sino quizás para la comprensión de posibilidades de las personas que tienen algún tipo de condición sensorial, cognitiva, emocional o física que pueda ponerla en situación de vulnerabilidad para su acceso a la educación y a la formación en general.

En el marco anterior, se puede concluir que *Diversidad e Inclusión: Reconocer lo que hacemos*, es una obra que hace un esfuerzo por posicionar una reflexión amplia sobre el tema de la inclusión, la diversidad y el acceso a la educación. En este sentido, aporta a la comunidad educativa colombiana un conjunto de elementos de tipo teórico, político y empírico sobre estos temas, tanto para la reflexión como para la discusión de investigadores educativos, de profesores universitarios y de estudiantes que se forman para profesores.

Finalmente, se destaca, como se señaló anteriormente, que esta obra representa un desarrollo de la actividad reflexiva de la **Iberoamericana** sobre su propio quehacer. Este sentido y función para la obra merece especial reconocimiento, pues no sólo se atiende a un llamado ético y epistemológico de revisión y valoración de las propias prácticas y sus procesos institucionales, sino que se responde desde la perspectiva de la investigación, a preguntas genuinas que sus investigadores se formulan para comprender sus propias prácticas y para cualificarlas. En esta perspectiva, la Corporación hace un aporte a la comunidad educativa proporcionando un modelo de autoevaluación a través de la investigación y generando un escenario de diálogo autorizado, por documentado teórica y empíricamente, sobre el tema de la inclusión educativa de poblaciones vulnerables.

Dora Inés **Calderon**, PhD
Bogotá D.C., 1 de diciembre de 2016

La comunicación
en niños
sordociegos:
una mirada sistémica

Yenny **Rodríguez Hernández**
Gloria Elsa **Rodríguez Jiménez**

Derivado del proyecto de investigación:

Características de la comunicación interpersonal en niños sordociegos entre 4 y 7 años

Corporación Universitaria Iberoamericana

Facultad de Ciencias de la Salud

GIDDCI, Grupo de Investigación en Desarrollo y Discapacidad de la Comunicación Interpersonal, Estudio y Abordaje

Entre las deficiencias concurrentes a la ceguera y a la deficiencia visual, existe una que presenta características muy especiales y complejas: la sordoceguera. [...] Esta discapacidad, generada por la combinación de déficit graves de visión y audición es única entre todas las demás discapacidades, ya que una persona con cualquier otra discapacidad que no sea la sordoceguera puede utilizar la visión o bien la audición, o ambas.

(Álvarez Reyes, 2004)

Al abordar el desarrollo comunicativo de los niños sordociegos, este inicia desde su interacción frente al

contextos reales, a través de experiencias cercanas y esto les permite elaborar demandas relacionadas con sus necesidades básicas. Con el tiempo, ellos aprenden a manifestar otras intenciones que tienen que ver con sus procesos de socialización y su desarrollo cognoscitivo. Para lograr esto, ellos desarrollan intuitivamente un sistema de comunicación acorde con sus capacidades físicas, que les permite interactuar con su mundo físico y social.

En el campo investigativo hay numerosos estudios que se han interesado por identificar las características de los signos y los medios que emplean los niños con sordoceguera en su vida diaria para interactuar con otras personas. De allí la importancia de la formulación de estudios que busquen describir y analizar el papel de los sentidos (como la relación de la mano y el tacto) en los procesos de socialización, desarrollo cognoscitivo y comunicativo, en el uso de estrategias de adaptación que hacen los pares, a partir del reconocimiento de las particularidades sensoriales y físicas del sujeto con sordoceguera, y de los contextos en los cuales se desenvuelven.

En Escandinavia existe un grupo de investigación interesado en analizar y describir las interacciones sociales y la comunicación del proceso de rehabilitación de esta población. (Dammeyer, 2009, pág. 279)

Para crear y ampliar la interacción comunicativa es fundamental el desarrollo de la comunicación y posteriormente el lenguaje en sus modalidades oral o visogestual (de señas). La aparición de la comunicación se lleva a cabo a través de los procesos de interacción social que se dan durante las actividades de juego en escenarios naturales. El interlocutor responde y amplía las expresiones

del niño de emociones y deseos por medio de la regulación del contacto, la atención conjunta, la toma turnos, el manejo el ritmo y el tiempo, empleando la estimulación táctil, entre otros. (Bjerkkan & Laurent, 1996; Daelman, Nafstad, Rødbroe, Souriau, & Visser, 1999; Janssen & Rødbroe, 2007; Nafstad, Rødbroe, & Laurent, 1996; Trevarthen & Lock, 1993; Trevarthe & Aitken, 2001)

En este capítulo se exponen los resultados de un estudio que se llevó a cabo en niños con sordoceguera congénita en la ciudad de Bogotá D.C., que pretende describir la comunicación interpersonal vista como un proceso en el cual confluyen tres dimensiones (*intraindividual*, *interpersonal* y *sociocultural*). De allí que los resultados se orientan a identificar y caracterizar estrategias alrededor de la *proxemia*, la *exploración*, la *interacción social* y la *interacción comunicativa* que emplean los niños y sus interlocutores para construir entre los dos, los significados y representaciones del mundo que los rodea.

Se exponen también, las generalidades de los aportes investigativos que se han realizado alrededor de la comunicación en personas con sordoceguera, las bases teóricas que sustentan la caracterización de la comunicación en esta población desde un *modelo sistémico* y se definen las estrategias empleadas por los niños y sus pares durante la interacción. Así mismo, se señalan los aspectos metodológicos del estudio que permiten trazar la ruta que describe los resultados, que conlleva a una discusión reflexiva sobre algunos de los aspectos que llaman la atención de la comunicación en esta población.

Acercamientos al objeto de estudio

La Organización Internacional de Sordoceguera (1999), citada por Villas Boas, Ferreira, de Moura, Maia y Amaral (2016), define la sordoceguera como:

Una deficiencia con características específicas que implica la existencia de una deficiencia auditiva y visual severa la cual afecta la comunicación, la movilidad, el acceso a la información y a los espacios que rodean a la persona [...] La discapacidad específica más importante que se genera está relacionada con el desarrollo del lenguaje y por tanto de la comunicación. Esto no significa que una persona con sordoceguera no sea capaz de desarrollar habilidades y capacidades de acuerdo con sus posibilidades individuales. (pág. 327)

Según Villas Boas, Ferreira, de Moura, Maia y Amaral (2016), los niños con sordoceguera:

Pueden presentar discapacidades severas, especialmente en el lenguaje, y requieren programas que satisfagan sus necesidades específicas centrados no sólo en la pérdida visual o auditiva, sino en las dos deficiencias en combinación (Akhil S., 2000; Knoors & Vervloed, 2003), así como también en los otros sentidos (aquellos relacionados con el tacto, el kinésico, articulaciones y músculos, visceral sensorial, el gusto y el olfato) como formas de acceder a la información) (Ministério da Educação Brasileiro, 2006; Maia, 2011). (2016, pág. 328)

Al respecto, Laborda Moya y González Fernández (2014), afirman que la sordoceguera como discapacidad sensorial:

Afecta de manera integral a la persona [...] dificulta en grado elevado la comunicación con los demás [...] En los estadios iniciales de vida, la sordoceguera plantea retos importantes tanto desde el punto de vista teórico, referentes a las raíces y la génesis de la comunicación humana y la representación mental de la realidad, como desde el punto de vista más práctico, en relación a los métodos educativos consecuentemente adaptados a la situación

de las criaturas privadas de los dos principales sentidos por los que entran los inputs sensoriales que informan sobre el entorno... (pág. 104)

En cuanto a las dificultades que se presentan en la comunicación, Chkout, Barbán Sarduy y Gómez Leyva (2011), establecen que éstas:

Repercuten en gran medida en el estado de la orientación y movilidad de los niños con sordoceguera. En general, estos tienen retraso en su desarrollo psicomotor, lo que limita su capacidad de movimiento. La falta de información visual y auditiva reduce las experiencias motrices, provoca grandes dificultades en la adquisición de la marcha estable y en la postura. Los niños con esta discapacidad tienen la percepción del espacio de forma distorsionada y presentan serias dificultades en las relaciones espaciales, fundamentalmente en los desplazamientos y en el conocimiento de las características de objetos. Requieren mucho apoyo para el desarrollo de las conductas simbólicas. (pág. 30)

La sordoceguera entendida como una discapacidad multisensorial que, según algunos autores, le impide a una persona valerse de los sentidos del oído y de la vista, ha traído como consecuencia la proyección de una imagen negativa de los individuos que se encuentran en esta situación y se evidencia en las expresiones y conceptos asociados con anormalidad, inutilidad y limitación física sensorial. Al respecto Rodríguez Hernández (2009), afirma que: *“la sociedad de oyentes concibe a la persona con sordoceguera desde una perspectiva biológica centrada en la deficiencia y no en las capacidades reales.”*

Es importante mencionar que la visión de la sordoceguera desde la deficiencia ha cambiado en las últimas décadas del siglo XX gracias a las nuevas políticas sobre la discapacidad, a los avances de la ciencia y de la tecnología, a las visiones de sociedad y de cultura, y a las nuevas relaciones que se establecen entre ser humano, calidad de vida, bienestar y sociedad. (Rodríguez Hernández, 2009)

La ausencia de los sentidos visual y auditivo requiere de la descripción de las distintas formas de relación entre el ambiente social y físico las cuales se han

convertido en el centro de nuevas investigaciones en las que se han analizado las características de las estructuras corporales, las formas de configuración de los espacios de interacción, y la co-construcción de significados entre los niños sordociegos y sus cuidadores oyentes-videntes.^[1] (Rodríguez Hernández, 2009)

Como lo afirma Preiser (2005, pág. 42), la mayoría de los estudios en sordoceguera al igual que con los otros niños con discapacidad funcional múltiple se han interesado en los programas educativos y de intervención diferentes para promover la comunicación, así como el desarrollo socioemocional. En el escenario educativo, Chkout, Barbán Sarduy y Gómez Leyva (2011), establecen que las investigaciones se han centrado en:

Las funciones sociales de la atención educativa...dirigidas al desarrollo de los procesos cognoscitivos y de su esfera afectivo-evolutiva, de modo que adquieran una preparación general elemental y laboral, así como establezcan los nexos con la familia, comunidad e instituciones, lo que permita elevar su calidad de vida e incorporarse activamente a la sociedad... (pág. 3)

En relación con las investigaciones sobre la comunicación éstos se agrupan según Nasftad y Rødbroe (1999A), citadas por Rodríguez Hernández (2008), en dos perspectivas. La primera, la americana, se centra en describir los comportamientos que se dan en el proceso a partir de lo que ocurre con las personas **oyente-videntes**; clasificar a los niños en una etapa específica del desarrollo del lenguaje (*pre-lingüístico, pre-verbal, simbólico, pre-simbólico, lingüístico*); estudiar la sordoceguera desde las características del déficit y de la forma como éste influye en los procesos cognoscitivos y de adaptación social; y describir las formas con las que acceden los niños al código verbal, las similitudes que se dan en el desarrollo del lenguaje entre los infantes con sordoceguera y los oyentes-videntes, y las metodologías que se pueden implementar con ellos para apoyar el proceso de aprendizaje.

La segunda perspectiva, la europea, se interesa en comprender la forma particular como las personas con sordoceguera aprenden; caracterizar la relación que se da entre aprendizaje y mundo individual, social y físico;

reconocer las variaciones comunicativas, las diferencias individuales, y el papel del interlocutor; describir las interacciones, las condiciones en las que ocurren, la construcción de los espacios de interacción, y el proceso de co-construcción de los significados que se da entre la persona con sordoceguera y la *oyente-vidente*. (Nafstad & Rødbroe, 1999A), citadas por (Rodríguez Hernández, 2009).

Uno de los aportes al reconocimiento de las formas de relación entre la persona con sordoceguera, sus interlocutores, sus estrategias de interacción y los contextos de participación fue el de Nafstad y Rødbroe (1999A). En este, las autoras describieron las particularidades de la interacción a partir del reconocimiento de las características propias de esta población y no de la comparación con la población *oyente-vidente*, es decir, no describen los signos verbales, ni generan clasificaciones a partir de una etapa de desarrollo lingüístico. Por el contrario, las interacciones entre los niños con sordoceguera y sus cuidadores se centraron en los contextos de comunicación, en el papel de los adultos, y en la forma como los niños entablan una interacción.

Gracias a los aportes de Nafstad y Rødbroe (1999A), se promovió una transformación en las concepciones que reorientaron la discusión alrededor de la co-construcción, la regulación conjunta, la distancia y la proximidad, el papel activo del niño en el proceso de desarrollo comunicativo, el rol del cuidador en el proceso de co-construcción de significados, y en la forma como el individuo con sordoceguera inicia las interacciones.

Desde la perspectiva de la *Netværk Øst for praksisledere* (2015), la Convención de las Naciones Unidas para los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), establece en el artículo 3 que las personas con sordoceguera:

No son capaces de relacionarse de forma individual con el mundo que los rodea. Su discapacidad implica que requieran la participación de un interlocutor competente. Para asumir el rol activo en su vida, una persona sordociega congénita necesita contar con un interlocutor que esté cerca de él a quien quiera o no involucrar en la interacción. Debe contar con herramientas

educativas apropiadas y con buenas habilidades personales y profesionales. Es el contacto de la persona con el mundo exterior. Utilizando su propio cuerpo y basándose en las necesidades y preferencias individuales de la persona sordociega, el interlocutor emplea medios táctiles para transmitir a al sujeto el mundo exterior: objetos, información, emociones, entornos físicos y actividades prácticas. (pág. 5)

Al respecto, Rødbroe y Jassen (2006), afirman que las personas con sordoceguera deben contar con:

Interlocutores dispuestos y capaces de interactuar con ellas en sus propias condiciones...que se puedan involucrar personalmente en las relaciones... que usen formas de comunicación diferentes a las que emplean con las personas que ven y oyen... El concepto de interlocutor incluye a los miembros de las familias, a los amigos, a los profesionales; en realidad a todas las personas que están en contacto directo con la persona sordociega. Los encuentros entre la persona sordociega y sus interlocutores con frecuencia ocurren en muchos espacios...como los jardines, escuelas, lugares de trabajos/centros de actividades, lugares y contextos de vida. Es muy importante que todos los interlocutores estén de acuerdo en la forma en la que apoyan el desarrollo comunicativo. (pág. 23)

En esta misma línea, Souriau (2013), afirma que la comunicación con las personas que no hablan, incluida las personas con sordoceguera, de estar compuesta por un sinnúmero de significados, donde el contenido de las interacciones un elemento relevante para el proceso comunicativo, y los gestos o mímicas (no lingüística) se convierten en herramientas valiosas durante la interacción.

Al centrarse en la descripción de las narrativas y las mezclas, los aportes de Souriau (2015), toman relevancia para entender este proceso comunicativo. Las narrativas emergen de la experiencia que tiene el interlocutor *oyente-vidente* para construir significados con las personas sordociegas. En este primer tipo de

descripción, las personas con sordoceguera se asumen como socios comunicativos que van a transmitir sus experiencias alrededor del mundo que los rodea. Por su parte, las mezclas como segundo tipo de descripción permiten que la comunicación se asuma de manera rápida, coherente y eficaz. En ésta se entraman diferentes niveles de experiencias que surgen de las negociaciones entre la persona con sordoceguera y su par comunicativo.

Otro aporte significativo parte del estudio del *proceso de anticipación y simbolización en los niños con sordoceguera* de Serpa Fonnegra (1999), quienes señalan que el desarrollo simbólico de la comunicación en esta población se puede evidenciar en los llamados objetos de referencia (representan simbólicamente la anticipación de la actividad a realizar). Cuando el niño entiende que el objeto representa una acción, puede añadir otro objeto que le indique otra actividad. Tales acciones y procesos se dan en las rutinas diarias en las que emergen estos procesos de anticipación y simbolización como elementos de la comunicación.

Lo anterior, permite reflexionar sobre el término comunicación, entendiéndolo a partir de los planteamientos de Bernal Rodríguez (2003), como un fenómeno complejo de orden social, como una actividad que le posibilita a la persona formarse con otros, y a su vez construir una sociedad, como una esfera que contribuye al desarrollo humano y social, y como un proceso dinámico que promueve la negociación de significados y sentidos.

Modelos de la comunicación

Narula (2006), define un modelo como: “*una representación de un fenómeno real en términos que pueden ser aplicados de diferentes formas en diferentes momentos.*” (pág. 9); y la comunicación como:

Un proceso extremadamente complejo que llega a ser más complejo dentro de un fenómeno comunicativo siempre cambiante. La complejidad y el cambio constante en el proceso

comunicativo hacen imprescindible que se presente en forma simple y generalizada para explicar y comprender la estructura y las funciones de la comunicación. (pág. 9)

En esta medida los Modelos Comunicativos son:

Visualizaciones del proceso comunicativo. Son conceptos básicos acerca de los conceptos de la comunicación y de la forma como pueden operar e interactuar. Los modelos pueden servir para cualquiera de las cuatro funciones generales. Primero, los modelos organizan varios elementos y el acto comunicativo en forma significativa e interesante. Segundo, ayudan a descubrir nuevos hechos acerca de la comunicación. Tercero, nos permiten hacer predicciones relacionadas con la comunicación, y lo que podría pasar bajo ciertas condiciones. Cuarto, los modelos pueden proporcionar medios para medir los elementos y procesos involucrados en la comunicación. (Narula, 2006, pág. 23)

Para describir la comunicación interpersonal en niños con sordoceguera, se emplearon dos modelos: el modelo sistémico de la comunicación interpersonal y el modelo de la co-construcción comunicativa.

Modelo Sistémico

Según González de Rivera (2002), en este modelo la comunicación humana es un sistema general de transmisión de pautas que ofrecen intereses desde el punto de vista de la teoría social, por lo que es un sistema que interactúa en la sociedad, en el que se analizan:

- a. Los sistemas de signos
- b. Las condiciones de la conducta comunicativa del hombre en la interacción directa (grupo) dentro de sistemas de comunicación social más complejos. (comunicación de masas)
- c. Las reglas de la conducta efectiva a la interacción

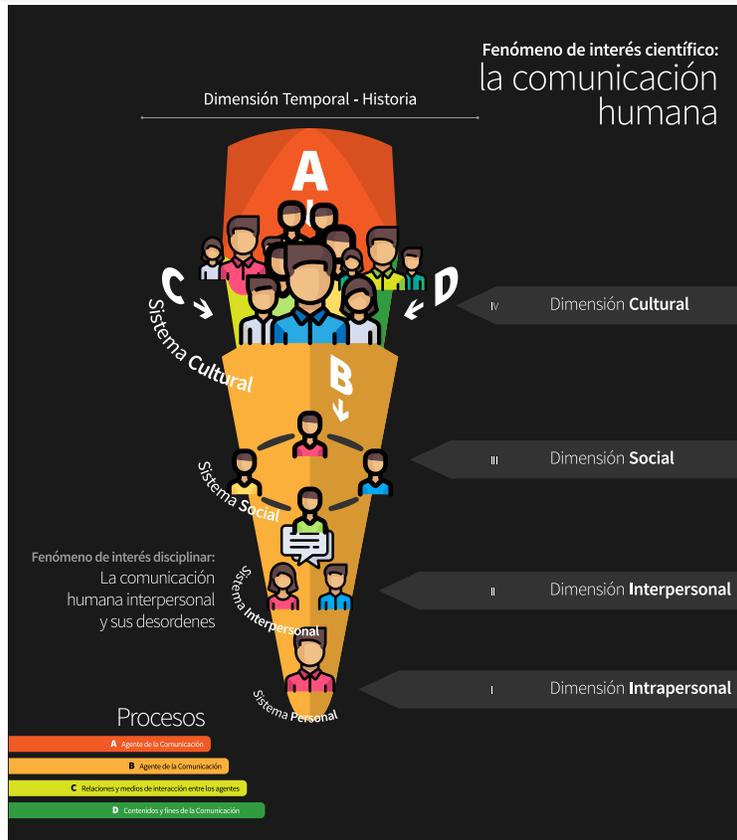


Figura 1 Dimensiones de Análisis de la Comunicación Interpersonal Fuente: Basado en los postulados de Heinemann y Gancho (1979) citado en el Documento Maestro de Registro Calificado del Programa de Fonoaudiología Corporación Universitaria Iberoamericana (2012)

La comunicación interpersonal es un complejo fenómeno social en el que, como lo afirma Bernal Rodríguez (2003):

- a. Hay un proceso intencional o no intencional
- b. Involucra señales convencionales o no convencionales
- c. Implica la adaptación de formas lingüísticas o no lingüísticas
- d. Puede darse a través de modos hablados o de otra naturaleza

Y este proceso requiere la participación de unas dinámicas, componentes, y elementos que pueden agruparse en tres dimensiones (*intrapersonal, interpersonal y sociocultural*, Figura 1) conformadas a su vez por variables que se relacionan y determinan entre sí.

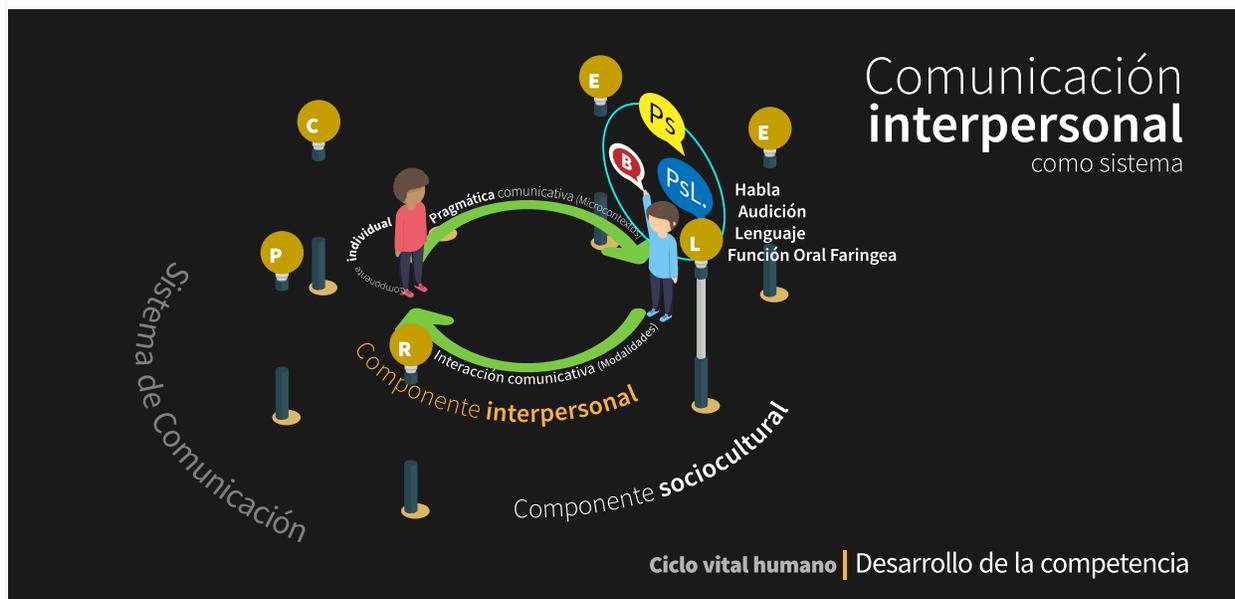


Figura 2 La comunicación interpersonal como sistema. Fuente: Basada en postulados de Heinemann y Gancho en su libro *Pedagogía de la comunicación no verbal* (1979)

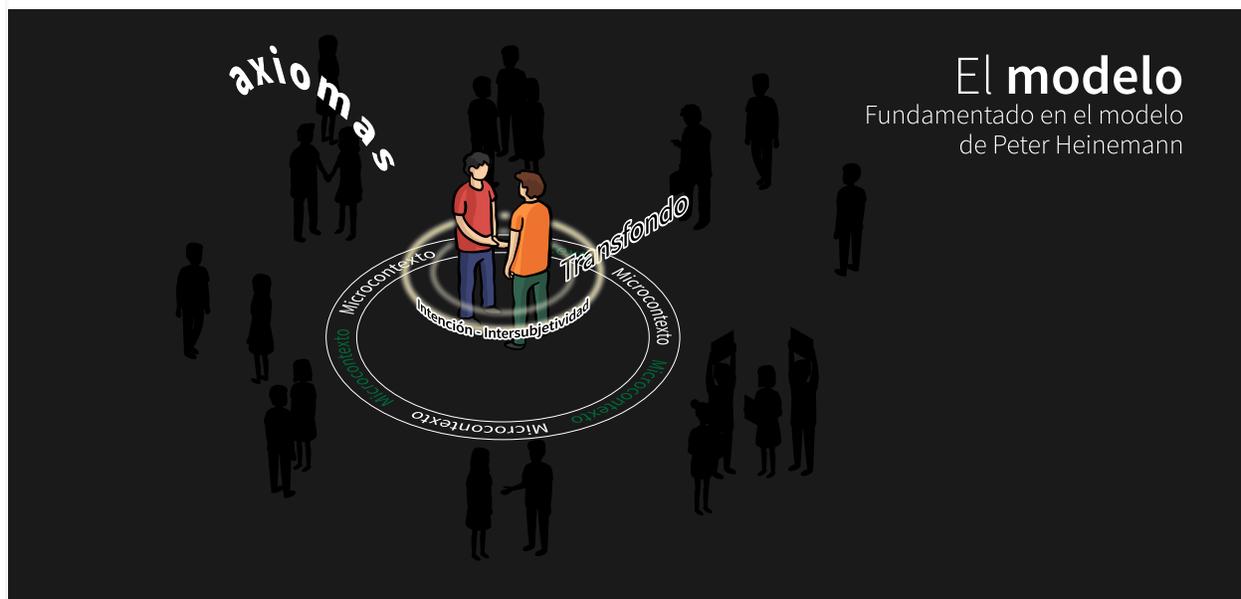


Figura 3 El modelo Basado en Heinemann y Gancho (1979) y Bernal (2003) citado por Rodríguez Hernández (2014)

Al hablar de estas dimensiones, Bernal Rodríguez (2003), señala que la dimensión intrapersonal incluye las condiciones, capacidades y potencialidades que posee el individuo y que le ayudan a definirse y caracterizarse como ser comunicativo. En su análisis, esta dimensión requiere de la descripción de las variables biológica, psicológica, lingüística y psicolingüística.

Por su parte, la dimensión interpersonal abarca la intersubjetividad entendida como la negociación de los significados que hacen los interlocutores al momento de intercambiar información del mundo que los rodea. Para el análisis de esta dimensión se debe recurrir a variables como los contextos, las situaciones, las formas de relación comunicativa, los interlocutores, los tópicos, los propósitos y el uso del código.

Co-Construcción Comunicativa

El segundo modelo a describir es el de la co-construcción comunicativa. Según Nafstad y Rødbroe (1999A), los seres humanos crecen y se desarrollan mejor a través de relaciones creadas en conjunto con otras personas, lo que en el caso de la comunicación en personas sordociegas congénitas es igualmente producto de las relaciones creadas de forma conjunta entre ellas y sus pares **oyente-videntes**.

En consecuencia, la caracterización de la interacción da cuenta de los aspectos relacionados con el desarrollo social, cognoscitivo, comunicativo, emocional, cultural y afectivo de esta población. Este modelo, asume a la persona con sordoceguera como un ser activo en la sociedad, participante en los procesos comunicativos, sociales y culturales de la comunidad a la que pertenece.

Para el desarrollo de una comunicación con una persona sordociega congénita, según Nafstad y Rødbroe (1999B), requiere que el interlocutor *oyente-vidente*:

- a. Se involucre en una relación que ya es compartida o que puede llegar a serlo.
- b. Sea más competente que el niño con sordoceguera
- c. Colabore con el niño en la construcción conjunta de relaciones simétricas y recíprocas
- d. Esté en capacidad de improvisar
- e. Proponga temas a desarrollar durante la interacción
- f. Realice variaciones y combinaciones acordes a las necesidades del niño y a la forma de contacto.

Nafstad y Rødbroe (1999B), señalan también que las interacciones requieren la comprensión de:

- a. Las relaciones que establecen los niños con los objetos
- b. La exploración, dejar que el niño explore por sí mismo (los dos investiguen las conexiones, las distintas características para que el infante construya sus propias categorías)

- c. La atención que el niño le presta a algo
- d. La atención del **oyente-vidente** sea dirigida por el niño.

Otras consideraciones al modelo

Para finalizar estas premisas indisociables que señalan la caracterización de la comunicación en niños con sordoceguera, desde los modelos anteriores, esto implica también el tener en cuenta categorías como: proxemia, exploración, interacción social e interacción comunicativa.

La proxemia, término derivado de *proxémica*, que fue acuñado por el antropólogo Edward T. Hall en 1963, proviene del latín *proximus*, de *prope* (cerca) y *ximus* (el sentido más amplio) refiere a la organización del espacio en la comunicación lingüística. Como categoría en el modelo, está relacionado con la distancia en la que la persona con sordoceguera establece un acercamiento seguro con un tercero. A la hora de describirla hay que tener en cuenta:

- a. El contacto corporal
- b. La extensión de brazos
- c. El contacto dentro del mismo espacio
- d. El contacto fuera del alcance
- e. El contacto en el cuarto cercano

La exploración como categoría, hace alusión a la capacidad que tiene el niño para percibir, identificar, reconocer, procesar y construir imágenes relacionadas con el mundo que lo rodea. La exploración tiene que ver con exigencias cognoscitivas ya que *“los individuos sordociegos siempre tienen que unir los elementos por sí mismos para crear imágenes totales. Estas imágenes totales hacen posible que más tarde se pueda reconstruir toda la cadena sólo tocando uno de los elementos.”* (Nafstad & Rødbroe, 1999A)

La interacción social, entrama las acciones para obtener, mantener, extender y recuperar la armonía interpersonal y la inter-subjetividad. Esto implica:

- a. La negociación de significados
- b. El gesto para dirigir la atención que el niño con sordoceguera realiza y que es la clave para la regulación recíproca de la atención hacia un tercer elemento.
- c. Un objeto, que ha sido históricamente conectado con un evento que normalmente motiva al niño a iniciar la acción relacionada con dicho objeto.

También implica el análisis de la interacción cara a cara (atención mutua a cada uno de los participantes sin la presencia de un objeto), la interacción cara a cara en la cual se incluye la atención conjunta y la interacción recíproca con un objeto compartido, así y para alcanzar la interacción, *“el gesto para dirigir la atención que el individuo sordociego realiza es la sugerencia más importante para decir que se ha abierto una ventana para establecer la regulación recíproca de la regulación de la atención hacia un tercer elemento.”* (Nafstad & Rødbroe, 1999A)

Tránsito Metodológico

Se planteó desarrollar un estudio tipo descriptivo. Según Méndez Álvarez (2001): *“estos estudios permiten especificar las propiedades importantes de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que sea sometido a un análisis que facilitan la descripción de los diferentes aspectos que caracterizan una determinada situación u objeto.”* (2001). En el caso particular esta investigación buscó identificar y caracterizar las diferentes categorías presentes en la comunicación interpersonal de un grupo de niños sordociegos congénitos entre 4 y 12 años con sus interlocutores en un contexto social.

Con este propósito, se empleó la observación como método la cual se define: *“como un proceso gracias al cual se pueden percibir rasgos importantes en la realidad que se va a observar por medio de un esquema conceptual previo y con base en ciertos propósitos definidos.”* (Méndez Álvarez, 2001). La observación en el caso del presente estudio fue de tipo no participante o simple, pues *“en ésta el investigador no pertenece al grupo que se va a estudiar y sólo se hace presente*

con el propósito de obtener información relacionada con el fenómeno a observar.” (Méndez Álvarez, 2001). La observación “empleó una estrategia perceptual, donde el observador registró los comportamientos comunicativos que se dieron en la interacción y realizó la descripción de los aspectos relacionados con la proxemia, la exploración, la interacción social y la interacción comunicativa.” (Rodríguez Hernández, 2008)

Descripción de la muestra

En el estudio participaron . niños (6, 11 y 12 años) y 3 niñas (5, 11 y 12 años). con sordoceguera congénita entre . y **12** años. En la variable: *nivel educativo*, un niño no se encuentra escolarizado, 1 cursa cuarto grado, y 4 están en Educación Especial.

En la variable *etiología de la sordoceguera* la [Figura 4](#) muestra la distribución de la misma.



Figura 4 Distribución de la muestra según la etiología de la sordoceguera

Como se puede observar en la figura anterior, 1 niño presenta sordoceguera como producto de un episodio de rubéola, 1 por ingesta de líquido amniótico, 2 por prematuridad y 2 no conocen la etiología.

Instrumentación

Para el proceso investigativo, se emplearon tres instrumentos: una matriz de registro, una entrevista, y un diario de campo.

Matriz de registro

Con el fin de registrar los comportamientos que se observan durante las interacciones y facilitar el registro y descripción del contexto y de los comportamientos comunicativos evidenciados en cada uno de los actores, se diseñó este instrumento (Tabla 1), en función de las cuatro categorías observadas (*proxemia, exploración, interacción social e interacción comunicativa*). Cada una de ellas se divide en una serie de indicadores basados en la propuesta teórica de Nafstad y Rødbroe (1999B).

Tabla 1 Estructura de matriz de registro de la interacción comunicativa

Categoría	Planos de Observación	Descripción
Proxemia	<ol style="list-style-type: none">1. Conducta corporal2. Extensión de los brazos3. Contacto dentro del mismo espacio4. Contacto fuera de alcance5. Contacto con el cuerpo cercano	
Exploración	<ol style="list-style-type: none">1. Exploración de las personas centrándose en el rostro2. Exploración de objetos físicos3. Exploración de espacios físicos	
Interacción Social	<ol style="list-style-type: none">1. Interacción cara a cara2. Interacción cara a cara con atención conjunta3. Interacción cara a cara con un tercer elemento	

Interacción Comunicativa

1. Expresiones emocionales y afectivas
 2. Expresiones afectivas y emocionales compartidas
 3. Representaciones dadas a través de la ubicación del cuerpo en el espacio
 4. Gestos de localización proximales y gestos de acción proximal relacionados con el contexto
 5. Gestos de localización distal y gestos fuera del contexto original
 6. Símbolos compartidos y gestos deícticos
-

Entrevista

Este segundo instrumento se concibió como *entrevista de tipo estructurada* con una *guía*. Para esta, previamente el investigador ha definido un conjunto de tópicos que deben abordarse con los entrevistados. Aun cuando el investigador es libre de formular o dirigir las preguntas en la manera que crea conveniente, debe tratar los mismos temas con todas las personas y garantizar que se recolecte la misma información.

Diario de Campo

En este instrumento, el investigador narra lo que ha sucedido en el proceso de observación, relata las impresiones que le producen los hechos y hace descripciones de las reflexiones que se derivan de estas. En este instrumento se consignan los registros de datos que permiten complementar y comprender mejor los comportamientos estudiados.

**CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN
NIÑOS SORDOCIEGOS ENTRE 4 Y 12 AÑOS
MATRIZ DE REGISTRO 1
INTERLOCUTORES-CONTEXTO**

FECHA:

NOMBRE DEL OBSERVADOR:

OBJETIVO GENERAL: Registrar los comportamientos observados en la comunicación interpersonal entre los niños s-c relacionados con los interlocutores y el contexto.

INSTRUCCIÓN: Emplee la estrategia perceptual para diligenciar este formato. En el aspecto relacionado con la situación comunicativa enuncie y justifique el tiempo observado. Registre los siguientes aspectos:

1. CONTEXTO

Coseriu citado por Escandell (1993) establece que el contexto se encuentra conformado por: a) el contexto físico (las cosas que se encuentran a la vista o a las que un signo se adhieren); b) el contexto empírico (estados de las cosas objetivos que se conocen por quienes hablan en un lugar y en un momento específico aunque no estén a la vista); c) el contexto práctico u ocasional (situación objetiva o subjetiva en que ocurre el discurso); y d) contexto cultural (tradición cultural de una comunidad)

Al registrar en el cuadro describa lo más detallado posible los siguientes aspectos: 1) Actores (identificación del niño sordociego y del interlocutor oyente-vidente); 2) Descripción del lugar (espacio y planta física, materiales empleados durante la interacción, ubicación de los interlocutores en dicho espacio); y 3) Descripción de la situación comunicativa (juego, interacción, actividad cotidiana, actividad escolar, entre otras).

ACTORES

INTERLOCUTOR 1. NIÑO (A) SORDO-CIEGO (A)	INTERLOCUTOR 2. ADULTO
NOMBRE:	NOMBRE:
EDAD:	EDAD:
LUGAR DE PROCEDENCIA:	LUGAR DE PROCEDENCIA:
NIVEL EDUCATIVO:	NIVEL EDUCATIVO:
DIRECCIÓN DE LA RESIDENCIA:	DIRECCIÓN DE LA RESIDENCIA:
TELÉFONO:	TELÉFONO:
ESTRATO:	ESTRATO:
OCUPACIÓN:	OCUPACIÓN:
DESCRIPCIÓN DEL LUGAR:	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA:	

Imagen 1 Estructura del diario de campo

Implementación

La investigación se implementó a través de cuatro fases, cada una con un propósito específico para facilitar el tránsito metodológico:

Propuesta conceptual

Seleccionar la propuesta teórica que permitiera analizar la interacción de las personas con sordoceguera desde sus propias características y no desde la deficiencia, implicó realizar una revisión de varias fuentes (tesis de grado, artículos de investigación, documentos de trabajo), publicadas en las dos últimas décadas y que se encuentran en las bases de datos de la Universidad Manuela Beltrán, Universidad Colegio Mayor del Rosario, Universidad Nacional de Colombia, y la Corporación Universitaria Iberoamericana.

La revisión permitió identificar una tendencia a la formulación de proyectos orientados a la descripción de una serie de metodologías que se empleaban para apoyar el desarrollo lingüístico, cognitivo y académico basadas en los principios que rigen el desarrollo en las personas oyentes-videntes. Es importante mencionar que el acceso a documentos centrados en la población con sordoceguera se hizo difícil debido a la baja producción investigativa en comparación con la de otro tipo de deficiencias, y a la difusión de la misma en otras lenguas (sueco, danés y noruego).

Una vez analizadas las tendencias investigativas, se identificaron las dos perspectivas (americana y europea) que podrían ayudar a responder a las preguntas del estudio y se decide asumir la de Nafstad & Rødbroe (1999B). La decisión se basó en que las autoras:

- a. Describen las particularidades observables en la interacción que se da entre los niños con sordoceguera y sus interlocutores oyentes-videntes.
- b. Analizan aspectos relacionados con la inter-subjetividad, las relaciones interpersonales, las emociones, las imágenes mentales, la empatía, la identidad, la cultura, la conversación exploratoria y la negociación de diálogos interpersonales.
- c. Caracterizan la interacción a partir de las capacidades y particularidades de las personas con sordoceguera.
- d. Explican la relación entre el medio físico y social
- e. Identifican las estrategias empleadas por los pares comunicativos para co-construir con el niño una interacción y un significado.
- f. Describen la función de la co-construcción en el desarrollo comunicativo y cognoscitivo de la población.
- g. Asumen a los niños como participantes activos en la interacción.
- h. Asumen la interacción y la comunicación desde las particularidades, no desde la deficiencia ni desde los patrones preestablecidos (lingüístico) en las personas **oyente-videntes**. (Rodríguez Hernández, 2009)

Diseño de los instrumentos

El diseño implicó los siguientes pasos:

- a. Revisión documental para identificar las características de un instrumento de medición, la estructura, la relación entre las variables, y la identificación de las dimensiones, indicadores e ítems.
- b. Selección de los instrumentos de medición (matriz de registro, entrevista y diario de campo)
- c. Diseño de cada uno de los instrumentos teniendo en cuenta el objetivo, las variables y las dimensiones
- d. Selección del método de validación
- e. Análisis del proceso de validación
- f. Ajustes finales

Para la identificación de las variables y las dimensiones que componen cada instrumento se tuvo en cuenta la teoría seleccionada de Nafstad y Rødbroe (1999B). En la fase de validación de jueces, la [Tabla 2](#) describe las características de cada uno de ellos.

Tabla 2. Características de los jueces que participaron en la validación de los instrumentos

N°	Edad	Título	Institución	Exp. (Años)
1	36	Fonoaudióloga Educadora Especial	SURCOE	8
2	25	Fonoaudióloga	SENSE	2
3	38	Fonoaudióloga Educadora Especial	I.E.D. Marruecos y Molinos	8
4	35	Fonoaudióloga	Instituto CELIBIA	3
5	36	Fonoaudióloga	Institución Nuestra Señora de la Sabiduría para el niño sordo	5
6	30	Fonoaudióloga	Institución Nuestra Señora de la Sabiduría para el niño sordo	4
7	29	Fonoaudióloga	Institución Nuestra Señora de la Sabiduría para el niño sordo	3

Exp. Años: Experiencia con personas con sordoceguera (AÑOS)

Como se puede observar en la tabla, todos los jueces fueron fonoaudiólogos con experiencia entre 2 y 8 años con población sordociega.

Cada uno de ellos evaluó en forma individual cada uno de los instrumentos teniendo en cuenta los criterios de sintaxis, semántica, relevancia y pertinencia.

Una vez se obtuvieron los datos éstos fueron analizados en forma cuantitativa y cualitativa. Los resultados del análisis permitieron concluir que contenían las variables y las dimensiones que daban cuenta del objeto de estudio. Finalmente se realizaron los ajustes según las sugerencias de los jueces. A continuación, se describe cada uno de ellos.

- a. **Entrevista.** Objetivo: registrar datos relacionados con el interlocutor y las estrategias empleadas por los adultos durante las interacciones que establecen con los niños. Contiene: datos de identificación de los interlocutores, y 9 preguntas abiertas.
- b. **Diario de campo.** Objetivo: registrar los distintos datos del contexto social, así como los comportamientos observados en la comunicación interpersonal entre los niños sordociegos con sus interlocutores relacionados con la exploración, proxemia, interacción social e interacción comunicativa. Contiene: instructivo para la persona que lo diligencia, una tabla para describir los actores (niño e interlocutores), lugar y actividad, y una tabla para realizar la valoración e interpretación de la situación comunicativa.
- c. **Matriz de registro.** Objetivo: registrar los distintos comportamientos observados durante las interacciones que los niños sordociegos establecen con sus interlocutores los cuales se centran en la exploración, la proxemia, la interacción social y la interacción comunicativa. Contiene: una tabla con tres columnas, en la primera se presentan las cuatro variables a observar, en la segunda los planos de observación, y en la tercera se describen los diferentes comportamientos relacionados con las dimensiones.

Intervención objetiva

Los instrumentos diseñados fueron aplicados a la recolección de las seis muestras interactivas. Para ello se contactó a los padres de los niños en las

instituciones educativas y se seleccionó la situación en la que deseaban ser grabados (un ensayo de coro, tres en el contexto escolar y uno en la casa). El registro de los comportamientos requirió la participación de cuatro asistentes de investigación. Tres encargados de diligenciar cada uno de los formatos y uno responsable de realizar la grabación. (Rodríguez Hernández, 2009)

Análisis de resultados

El análisis de los datos implicó la sistematización final de las 6 muestras a través de la cual se describieron las características comunicativas de los niños. Para esto se tuvo en cuenta cada una de las cuatro categorías trabajadas: proxemia, exploración, interacción social e interacción comunicativa. Posteriormente se efectuó una triangulación que consistió en el análisis de la información reportada en cada uno de los formatos (matriz de registro, diario de campo, y entrevista) y del video. Al final el investigador principal y los asistentes revisaban el video y analizaban la información que aportaban los instrumentos para describir las interacciones. Finalmente, los resultados de las muestras se compararon con la teoría seleccionada y se elaboró el informe final. (Rodríguez Hernández, 2009)

Resultados

Con miras a exponer las características de la comunicación de los seis niños con sordoceguera estudiados bajo el modelo sistémico, se cursarán dos ambientes relacionados con la dimensión interpersonal (desde las relaciones del binomio: niño - adulto) y los contextos de la dimensión sociocultural. Cabe resaltar que se describe la dimensión interpersonal como el conjunto de relaciones del niño con el interlocutor, sus acciones, las intenciones, los objetos sobre los cuales el niño y el adulto prestan atención, y el tipo de situaciones en las cuales se está participando.

Dimensión interpersonal

La descripción de la *dimensión interpersonal* implica una observación detenida y detallada en las conductas del niño que permitan analizar los criterios y condiciones relacionados con la proxemia, la exploración, la interacción social y la intención comunicativa. Así, los resultados de la observación permearán un conjunto de criterios y condiciones para el abordaje de este tipo de poblaciones en situación de sordoceguera congénita.

Proxemia

En esta categoría se observó que:

- a. Los niños por lo general son los que inician las interacciones
- b. Los menores extienden los brazos para reconocer el espacio físico y entrar en contacto con su interlocutor.
- c. El tanteo y el reconocimiento táctil de las personas y de las cosas se usan para establecer contacto (objetos o seres) y para hacer aproximaciones seguras en busca de la persona y de los objetos que se sienten cerca.
- d. La secuencia que desarrolla el niño para reconocer a una persona es tomarlo del brazo, olerlo en forma detallada (primero en el brazo, luego en la cara con movimientos suaves), y alejarse de éste en caso de que no le agrade.
- e. Los niños realizan desplazamientos lentos y semicirculares con los pies en los espacios grandes para ubicarse en el espacio y para acercarse a la persona o al objeto con el que desea establecer contacto, una vez logra relacionarse solicita a la persona que lo lleve al lugar en el que desea estar.

Las conductas corporales más destacadas fueron:

- a. El niño coge con sus manos los brazos de sus interlocutores
- b. Toca a los interlocutores en la cabeza y en los brazos con las dos manos
- c. Ubica su cuerpo en el espacio y da vueltas
- d. El niño toma del brazo a la persona que se encuentra detrás de él
- e. Extiende sus brazos y choca sus manos con las de sus interlocutores

- f. El menor, toma la mano de la persona que se ubica al lado izquierdo y coloca su brazo alrededor de ella
- g. Corre desde la puerta y se ubica frente a la persona que dirige la actividad (coro, sesión de clase)
- h. Toma la mano de su compañero
- i. Extiende el brazo para buscar y tocar al interlocutor con giros laterales del cuerpo
- j. El niño pasa los brazos por detrás de su interlocutor
- k. Abraza a sus seres queridos
- l. Olfatea a las personas (especialmente cuando no las conocen)
- m. Corre hacia el sitio donde están las personas con las que se desea relacionar
- n. Extiende los brazos hacia su interlocutor cuando siente que se encuentra cerca buscando su atención y contacto
- o. Roza suavemente en la espalda a sus posibles interlocutores
- p. El niño toma la mano de su interlocutor y la coloca sobre su mano
- q. Se acercar suavemente a las personas y las busca por tanteo

Es importante mencionar que las conductas anteriores tienen como intención comunicativa: manifestar afecto, solicitar acciones, conocer el sitio en el cual interactúan, participar en juegos en solitario como forma de interacción intrapersonal, expresar emociones (*eg: cansancio, satisfacción, buen ánimo*), llamar la atención, compartir conocimientos con su interlocutor, seguir instrucciones, reconocer a las personas, expresar seguridad hacia él y hacia quienes lo rodean, reconocer objetos y personas, iniciar interacciones, y participar de la acción del adulto.

Exploración

En la segunda categoría, *la exploración*, se identificaron comportamientos en relación a las personas, de los objetos y de los lugares.

La exploración de las personas: atañe a la secuencia de comportamientos que el niño lleva a cabo para conocer a las personas: extender

los brazos, tocar el rostro, tomar la cara, explorar el rostro por tanteo, proseguir el reconocimiento hacia el cabello, el niño se acerca al rostro y olfatea la piel.

Como características condicionadas se evidenció que sí el interlocutor no le agrada lo rechaza con los brazos y se aleja, o gira su cuerpo y da la espalda. Por el contrario, sí le agrada le da besos.

La exploración de los objetos: atañe a la forma en que el niño establece relaciones directas o indirectas con estos y como los apropia para generar nuevas relaciones. En este sentido los comportamientos observados corresponden a:

- a. El niño realiza acciones como buscar los objetos por tanteo, cogerlos varias veces, olerlos, tocarlos, sacarlos del sitio donde se encuentran (escritorio, paquete) y llevarlos a la boca para comerlos (en el caso de los alimentos) Estos comportamientos también se dan en los niños oyentes-videntes y dan cuenta de las formas como se acercan a los objetos y como construyen las primeras percepciones (a partir de las características) que les permiten clasificarlos en una categoría.
- b. Las manos son instrumentos para explorar cosas que se encuentran cerca o lejos de su cuerpo, cuando los objetos están agrupados en un solo, el niño se acerca y toma uno por uno, los alterna de una mano hacia la otra, de un lado para otro, y luego los deja donde estaban.

La exploración de los lugares: implica la forma en que los niños establecen relaciones con los espacios físicos, donde ellos:

- a. Ubican su cuerpo en el espacio con giros corporales lentos para identificar el sitio donde se encuentran.
- b. Extienden los brazos en busca de partes fijas como la pared
- c. Realiza tanteos en el espacio
- d. Se ubica frente a la pared y empieza a deslizar sus manos a lo largo de ésta para llegar al sitio deseado o a la persona con quien quiere interactuar.

Con estos comportamientos el niño manifiesta intenciones comunicativas

como: alcanzar un objeto, seguir una orden sencilla, salir del espacio, establecer un contacto con alguien, y solicitar una acción.

Interacción social

La tercera categoría, actúa como un articulador de las relaciones que el niño construye con personas, objetos y lugares para correlacionarlos y darles sentido, así *la interacción social* se evidencia a través de comportamientos como:

- a. Interacción cara a cara (los niños establecen contacto físico con el adulto, se acercan a él, hacen el reconocimiento correspondiente a través del tacto, se ubican frente a frente, le tocan las manos, los brazos, la cara, el cabello)
- b. Toman la cabeza del adulto entre sus manos para identificarlo, lo abrazan y permanecen a su lado.
- c. Se presenta interacción espalda (niño sordociego) y torso (adulto **oyente-vidente**) cuando cantan para ayudar al niño a seguir la secuencia de una canción, las manos de la persona **oyente-vidente** toman las de la persona con sordoceguera e inician los movimientos correspondientes a cada una de las tonalidades y palabras de la canción.

Es importante mencionar que el contacto cara a cara se hace con la intención de compartir conocimientos, seguir instrucciones, ejecutar acciones y manifestar afecto.

Interacción comunicativa

En esta cuarta categoría, se dan las transformaciones que construyen los mensajes entre las partes desde los significados, así en la interacción comunicativa se observó que:

- a. Los niños emplean expresiones emocionales y afectivas,

- b. La risa en todos los niños es un signo a través del cual se comparte con el otro la identificación de las personas, y los estados de ánimo, y como respuesta positiva al contacto cara a cara.
- c. El palmoteo y los movimientos de vaivén expresan estados de ánimo y afianzan una determinada acción solicitada.
- d. Fruncir el ceño, dar besos, hacer giros laterales de cabeza, apoyar la cabeza entre las manos son expresiones propias de los estados de ánimo.
- e. Los infantes comparten expresiones afectivas y emocionales (abrazar, la caricia en la cara, en los brazos y en las piernas) para manifestar afecto, cercanía, mal genio, aceptación, rechazo, llamar la atención para cambios de comportamientos, y ejecutar acciones.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre el niño con sordoceguera y el adulto, éstas se caracterizan por ser simétricas y recíprocas. Los comportamientos de los adultos fueron:

- a. Esperan a que los niños inicien las acciones, valoran sus participaciones, asignan significados e intenciones a las mismas
- b. Permanecen a la espera y cuando se les da la oportunidad o ven el momento en el cual puede intervenir inician su participación a través de comportamientos muy similares a los realizados por los menores.
- c. Interpretan las acciones de los niños ya sea intencionales o no.
- d. Asignan significados e intenciones a los comportamientos de los niños teniendo en cuenta el contexto en el cual se dan,
- e. Se apropian de las estrategias empleadas por los niños, del valor que le dan a las mismas y de la forma como asumen qué quieren los niños.

(Rodríguez Hernández, 2008)

Dimensión sociocultural

Para finalizar la presentación de los resultados, a continuación, se describen los comportamientos comunicativos observados en cada uno de los tres contextos

de interacción (casa, escuela, ensayo de coro) realizados por cada uno de los actores partícipes en las interacciones con cada sujeto con sordoceguera.

Contexto casa

En el contexto casa, la actividad se llevó a cabo en la alcoba de la niña. En ésta se dieron relaciones directivas; el interlocutor fue una ama de casa, adulto medio, de estrato socioeconómico dos, madre de dos niñas, con título de bachiller y quien algunos días de la semana trabaja en oficios varios.

En la habitación se encontraban camas, una pelota grande, y objetos que brindó la mamá para que la niña comiera, una silla, un televisor. Aquí fue el adulto quien realizó la mayor parte de las acciones mientras la niña se interesó en ejecutar movimientos circulares en forma consecutiva como estrategia para ubicarse en el lugar y *hablar con ella misma*. (Rodríguez Hernández, 2008)

Al iniciar la grabación la niña se encontraba acostada en la cama y sostenía en sus manos una correa la cual se pasaba varias veces por su cara. Cuando la mamá se acerca, la niña le pasa la mano, y una vez la reconoce se ríe.

Contexto escolar

En el contexto escolar se dieron relaciones *simétricas entre los compañeros de clase, y directivas entre las docentes y los niños*. El manejo pedagógico de las diferentes actividades estuvo a cargo del adulto quien ejercía en rol de docente; eran adultos jóvenes, mujeres, pertenecían a estrato socioeconómico tres, y tenían formación en pregrado (Educación Especial).

Los espacios eran cerrados en el caso del aula de clase y abiertos en la situación de descanso donde los niños podían realizar acciones en espacios lúdicos como el parque. Los objetos que se encontraban en estos contextos eran útiles escolares, pupitres, elementos didácticos de diferentes texturas y tamaños, alimentos, lápices, hojas, esferos, figuras geométricas, caja de luz, entre otros. En una de las instituciones se empleaban cajas de luz para ayudarles a los niños a construir el concepto de luz.

Las actividades que se realizan en estos espacios tenían como objetivo contribuir en el desarrollo del pensamiento, de la comunicación, de las relaciones interpersonales, de la autonomía e independencia de los niños a través de la implementación de estrategias en las cuales los sentidos del tacto, el olfato y la proxemia eran los mediadores. Los niños con sordoceguera eran tratados como cualquier otro niño en proceso de aprendizaje.

Ensayo de Coro

En el contexto del ensayo de coro, participaron 2 instructores de lengua de señas, un padre, un docente con experiencia en el manejo del grupo coral de niños y jóvenes sordos hombres. Tres eran adultos jóvenes, uno adulto medio, todos pertenecían a estrato socioeconómico tres. En el espacio físico se encontraban objetos propios de un ensayo musical como casetes y grabadoras. También sillas y mesas pequeñas.

Las relaciones con el niño sordociego fueron *directivas* en su gran mayoría. Lo anterior debido a la naturaleza misma de la situación. El niño permaneció con un joven quien lo dirigía para seguir los movimientos correspondientes a cada parte de la canción.

Cuando no había ensayo, el infante se podía desplazar libremente en busca del contacto con la hermana o papá e incluso de sitios en los cuales podría explorar objetos como los parlantes o la grabadora. En estas oportunidades las relaciones eran más simétricas.

Discusión

Los resultados del estudio permiten reflexionar sobre los siguientes ejes:

- a. La influencia de la deficiencia sensorial en el desarrollo de habilidades comunicativas.
- b. El rol del adulto en la comunicación con población con sordoceguera.

- c. El papel de los contextos en el desarrollo de estrategias comunicativas efectivas en niños con sordoceguera.

Deficiencia sensorial y habilidades comunicativas

Los seis niños con sordoceguera usan *la proxemia* y *la exploración* para establecer relaciones con sus interlocutores. En estas, se evidenció que la calidad de las interacciones se ve afectada de forma significativa en el niño que presenta el *Síndrome de Torch*; en él las interacciones son más cortas, requieren de una mayor participación del adulto, los periodos de latencia entre lo que el adulto hace y la respuesta esperada del niño son más largos. Puede que lo anterior esté asociado con la naturaleza del *Síndrome de Torch*, pero para poder generalizar esta aseveración es necesario realizar estudios más específicos en esta población y singularidad.

El uso de estrategias relacionadas con *la proxemia* y *la exploración* permiten afirmar que en el caso de los niños con sordoceguera la inclusión al espacio personal es un mecanismo valioso *para conocer a las personas y a las cosas*. Gracias a ella se construyen representaciones mentales de los interlocutores y de los objetos que se encuentran a su alrededor. Dichas representaciones son una evidencia del papel que desempeña el tacto, el olfato, el gusto, la proxemia y la quinesia en el desarrollo cognitivo de las personas con sordoceguera.

Rol del adulto en la comunicación con niños con sordoceguera

El adulto juega un papel muy importante en el desarrollo comunicativo, cognoscitivo y social de los niños con sordoceguera. Los resultados evidencian que la edad (los interlocutores eran adultos jóvenes y un adulto medio), el género (la mayoría eran mujeres), el nivel educativo (la mayoría tienen un título de pregrado), la profesión (docentes en educación especial, intérprete de lengua

de señas, ama de casa), y el estrato (3) no influyen en el uso de una determinada estrategia durante las interacciones.

En la caracterización de los padres se evidenció que todos:

- a. Emplean estrategias relacionadas con la proxemia y la exploración.
- b. Se adaptan a las necesidades de sus interlocutores y asumen como propias las estrategias empleadas.
- c. Esperan dar respuesta a las diferentes acciones realizadas por los niños durante las diversas actividades en las que participaron.

Llama la atención la diferencia que se puede observar entre las actitudes de los interlocutores según su rol: el grupo de padres o familiares y los docentes (incluso en el instructor del coro). En el grupo de padres se evidencia un sentimiento de sobreprotección hacia sus hijos, mientras que en el grupo de docentes se aprecia el interés por desarrollar en los niños una mayor autonomía e independencia del adulto.

En efecto, esto se debe al papel social o rol que ejerce cada uno de los grupos. Los padres son responsables de la formación de sus hijos, su protección, su desarrollo psicoafectivo y su estabilidad emocional, mientras que los docentes son mediadores entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. El docente debe adaptar el material y la metodología de trabajo en el aula para ayudarle al infante a construir él mismo sus conocimientos. La escuela se asume como otro contexto de interacción social en el cual se construyen vínculos de amistad y compañerismo.

Los dos grupos de adultos (padres y docentes) **ven al niño como una persona que necesita estrategias de mediación diferentes**, relacionadas con la naturaleza de su deficiencia sensorial. Ello implica que sean reconocidos como niños sordociegos, que se interesen por realizar adecuaciones a los contextos físicos (lugares, objetos, situaciones) para ayudarles en el desarrollo integral.

Contextos y desarrollo de habilidades comunicativas

En el análisis de las muestras se observó que **el contexto que predominó fue el institucional**, pues es en éste donde los niños permanecen la mayor parte del tiempo. La escuela es un espacio que contribuye en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje y les posibilita establecer relaciones con sus pares simétricos. Allí, los padres tienen la oportunidad de conocer otras estrategias comunicativas que pueden implementar en la casa para contribuir con el desarrollo social, cognoscitivo, y comunicativo de sus hijos.

Es importante resaltar que uno de los niños se encuentra integrado en un espacio lúdico de participación: el grupo coral de personas sordas. En este grupo, el niño tiene la posibilidad de relacionarse con pares simétricos y asimétricos, explorar otros contextos de participación, y usar otras estrategias de interacción. Sin embargo, para la gran mayoría de los niños que formaron parte en esta investigación, es difícil de acceder a esta clase de espacios y oportunidades, esto debido al desconocimiento o la falta de tiempo de los padres.

Para cerrar estos tópicos de discusión, es necesario mencionar que **el contexto es determinante en el desarrollo de habilidades comunicativas** y en el uso de ciertas estrategias por parte de los niños con sordoceguera. Así, en una relación directamente proporcional con el alto grado de motivación que provea el contexto, especialmente en sus recursos físicos y las estrategias de estimulación que se manejen, el niño va a desarrollar mejores habilidades comunicativas.

Conclusiones

El niño, independientemente de su situación de sordoceguera congénita, es una persona de naturaleza social y por esto requiere de los demás para desarrollar habilidades, que en su caso y para mitigar su situación, implican una serie de adaptaciones físicas. En consecuencia, la descripción de la comunicación

interpersonal en niños con sordoceguera, requiere tener en cuenta los comportamientos comunicativos inherentes a su condición física, analizar las estrategias interactivas empleadas por los adultos y caracterizar los contextos sociales en los cuales se da la comunicación.

Es precisamente en las interacciones que sostiene el niño con sordoceguera con personas oyentes-videntes y sordociegos como se desarrollan las estrategias comunicativas que le permiten relacionarse con los demás y construir conocimientos del mundo físico que los rodea. No se puede desconocer que dichas interacciones están reguladas por normas y principios de carácter social que tienen como objetivo mejorar la convivencia y las relaciones entre los miembros de una sociedad.

Lo anterior permite concluir que, al hablar de la comunicación en niños con sordoceguera, el modelo sistémico de la comunicación contribuye a identificar y a caracterizar desde una perspectiva tridimensional las estrategias y habilidades inherentes a la sordoceguera. Así, la descripción de la comunicación interpersonal en esta población asume que el adulto **oyente-vidente** y el niño con sordoceguera participan de forma activa en las interacciones. La relación que se establece entre ellos es recíproca y simétrica. Los dos ven al otro como un interlocutor válido, capaz de emplear las mismas estrategias. El adulto cumple con una función importante basada en:

- a. Servir como intérprete de las acciones del niño
- b. Negociar con el niño significados
- c. Entender hasta dónde una acción tiene intencionalidad o no
- d. Responder asertivamente a los requerimientos que hace el niño

Para compartir, negociar, colaborar y co-construir es necesario garantizarle al niño su participación en distintos contextos sociales.

El curso y los resultados de esta investigación confirman la propuesta de Nafstad y Rødbroe (1999A), ya que al hablar de comunicación en personas con sordoceguera se evidenció que implica reconocer aspectos relacionados con:

- a. La co-construcción

- b. La regulación conjunta de la distancia y la proximidad
- c. El papel activo del niño en el proceso de desarrollo comunicativo
- d. El papel de cuidador en el proceso de co-construcción de significados
- e. La forma como el individuo sordociego inicia las interacciones.

De igual forma se concluye que *la proxemia, la exploración, la interacción social y la interacción comunicativa* (Nafstad & Rødbroe, 1999B), son categorías relevantes para describir la comunicación interpersonal en esta población.

La propuesta de Nafstad y Rødbroe (1999B) permite **asumir a la persona con sordoceguera como un ser social con capacidades y necesidades** y que al igual que cualquier ser humano **necesita oportunidades de desarrollo**. Es aquí donde el adulto entra a jugar un papel muy importante, ya que se convierte en facilitador y aprendiz de las formas como el niño construye el conocimiento de sí mismo, las cosas, las personas y el mundo que lo rodea.

De allí la importancia de plantear estudios que den cuenta de las características comunicativas de las personas con sordoceguera que se evidencian en la dimensión interpersonal; y que den a conocer los patrones de interacción propios de este grupo para promover su participación en los distintos contextos y situaciones sociales y con los posibles pares comunicativos. Lo anterior contribuye a difundir el concepto de sordoceguera desde las potencialidades y particularidades y no desde el déficit. (Rodríguez Hernández & Fajardo, 2006). Finalmente, se puede afirmar que los resultados de esta investigación facilitan comprensión de la comunicación interpersonal en los niños con sordoceguera, lo cual será la base de nuevos estudios que se encuentren relacionados con:

- a. El desarrollo de los comportamientos comunicativos y de las estrategias de negociación y significación en los individuos con sordoceguera.
- b. El análisis comparativo entre las estrategias empleadas por las personas sordociegas con y sin síndromes asociados.

- c. La descripción de las formas de representación efectuadas por los niños con sordoceguera sordociegos a través del sentido táctil y de la proxemia.
- d. El diseño de programas para la promoción de estrategias comunicativas y de aprendizaje.
- e. La descripción de la secuencia de acciones que se dan durante la exploración de las personas y de los objetos y que dan cuenta del desarrollo sintáctico.

A partir de lo anterior y en una reflexión a la luz de la subjetividad de los individuos, de cara a un mundo con discursos hegemónicos, donde todo lo que se sale de los parámetros convencionales es *anormal*, es necesario repensar lo que son los discursos políticamente correctos, superar la forma de denominación para que a partir de una ruptura en las argumentaciones se deje de entender la diferencia como *algo no deseable* y corregible para que *vuelva a la normalidad*.

Para construir el sentido y desde esta ruptura transformar esquemas rígidos emanados de los discursos hegemónicos, se evocan las ideas de Skliar (2000), en las cuales **la diferencia debe ser entendida como una construcción histórica, social y política** y no como un todo binario. Por lo tanto, es fundamental comprender que la persona con sordoceguera tiene **capacidades propias que se deben potenciar** para facilitarle un mejor desempeño en su vida cotidiana.

Trabajos citados

Akhil S., P. (2000). Special Need Visually Impaired Persons - II Persons who are deafblind. En B. Punani, & N. Rawal, *Visual impairment handbook* (págs. 444-459). Ahmadabad, India: Blind People's Association.

Álvarez Reyes, D. (2004). La sordoceguera: una discapacidad singular. En D. Á. Reyes, B. Arregui Noguera, C. Cenjor Español, M. García Dorado,

P. Gómez Viñas, E. Martín Hernández, . . . M. d. Zorita Díaz, *Sordoceguera, Un análisis multidisciplinar* (Vol. 1). Madrid: 84-484-0142-5. Obtenido de ONCE, Organización Nacional de Ciegos de España: <http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/capitulo03.htm>; <http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/indice.htm>

Bernal Rodríguez, S. (2003). *La comunicación humana, dimensiones y variables*. Corporación Universitaria Iberoamericana, Facultad de Salud - Programa de Fonoaudiología. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Iberoamericana.

Bjerkan, B., & Laurent, M. (1996). *When do congenitally deafblinds communicate? On the distinction between communication and other types of social contact*. Paris: Centre National de Suresnes.

Chkout, C. T., Barbán Sarduy, Y. V., & Gómez Leyva, I. (2011). *Una concepción enriquecedora de atención educativa a los niños con diagnóstico del autismo y sordoceguera*. La Habana: Educación Cubana.

Corporación Universitaria Iberoamericana. (2012). *Documento Maestro Renovación de Registro Calificado Programa de Fonoaudiología*. Corporación Universitaria Iberoamericana, Facultad de Ciencias de la Salud - Programa de Fonoaudiología. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.

Daelman, M., Nafstad, A. V., Rødbroe, I., Souriau, J., & Visser, A. (1999). *The emergence of communication. Part II*. Paris: Centre National de Suresnes.

Dammeyer, J. (2009). Congenitally Deafblind Children and Cochlear Implants: Effects on Communication. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 278 - 288.

DeafBlind International. (1999). *Frequently asked questions about deafblindness*. (DeafBlind International) Obtenido de Deaf Blind Education: <http://www.deafblindinfo.org/faq.html>

- González de Rivera, M. (2002).** *La comunicación modelo sistémico.* Corporación Universitaria Iberoamericana, Facultad de Ciencias de la Salud - Programa de Fonoaudiología. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Heinemann, P., & Gancho, C. (1979).** *Pedagogía de la comunicación no verbal* (1 ed., Vol. 1). Barcelona: Herder.
- Janssen, M., & Rødbroe, I. (2007).** *Communication and congenital deafblindness II: Contact and social interaction.* Aalborg: DenmarkMaterialecentret.
- Knoors, H., & Vervloed, M. (2003).** Educational programming for deaf children with multiple disabilities: accommodating special needs. En M. Marschark, & P. Spencer, *Oxford handbook of deaf studies* (págs. 82-94). New York, NY:: Oxford University Press.
- Laborda Moya, C., & González Fernández, H. (2014).** Observación de la comunicación entre alumnado con sordoceguera y pares de edad y maestros. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(4), 103-120. doi:<https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66408>
- Laverde Buitrago, E. A., Pachón Bello, E. M., & Rodríguez Espinosa, O. C. (2011).** Diseño de Estrategias para promover la competencia interactiva entre niños con sordoceguera y sus mediadores. *Revista Areté*, 11(1), 165 - 174.
- Maia, S. R. (2011).** *Descobriendo crianças com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, no brincar [Identifying children with deafblindness and multiple sensory disabilities, in play activities]* (Unpublished doctoral dissertation). São Paulo, Brazil: University of São Paulo.
- Méndez Álvarez, C. E. (2001).** *Diseño y desarrollo del proceso de investigación* (3a ed. ed., Vol. 1). Bogotá D.C., Colombia: McGraw-Hill.
- Ministério da Educação Brasileiro. (2006).** *Saberes e práticas da e práticas da inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem. Deficiência múltipla [knowledge and practices of inclusion: Severe*

learning difficulties. Multiple disabilities. Ministério da Educação Brasileiro, Secretária de Educação Especial - MEC. Brasil: Ministério da Educação Brasileiro. Obtenido de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>

Nafstad, A. V., & Rødbroe, I. (1999A). *Construyendo juntos la comunicación: Perspectivas sobre la educación ajustada al diagnóstico para individuos con sordoceguera congénita y personas cuyas deficiencias les provocan efectos similares* (n.o. ed., Vol. (disponible solo texto en archivo .doc)). Aalborgskolen, Dinamarca: Skadalen Centre, Noruega, NUD, Dinamarca. Obtenido de <http://www.asociede.org/wp-content/uploads/docs/comunicacion/05.Construyendo%20juntos%20la%20comunicacion.doc>

Nafstad, A. V., & Rødbroe, I. (1999B). *Co-creating Communication with Persons with Congenital Deafblindness.* Lithuanian Centre for the Blind - Communication and Network Updates Series Number 8, Report International Course on Communication and Congenital Deafblindness. Vilnius: Nordic Staff Training Centre for Deafblind Services (NUD). Obtenido de http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/7060/CNUS_08_web.pdf

Nafstad, A. V., Rødbroe, I., & Laurent, M. (1996). *Congenitally deafblindness, interaction and development towards a model of intervention, Communication and congenital deafblindness. The development of communication. What is new?* Paris: Centre National de Suresnes.

Narula, U. (2006). *Communication Models.* New Delhi: Atlantic publishers and distributors.

Netværk Øst for praksisledere. (2015). *Congenital deaf blindness: in light of the rights of persons with disabilities, article 3.* Netværk Øst for praksisledere. Lolland: Netværk Øst for praksisledere. Obtenido de http://dbf-konventionen.dk/wp-content/uploads/2015/05/D%C3%B8vblindf%C3%B8dt_folder_ENG_endelig1.pdf

ONU. (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Obtenido de Naciones Unidas Enable: [ht](http://www.un.org/development/dga/enable/)

<tp://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Preisler, G. (2005). Development of Communication in Deafblind Children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 7(1), 41-62.

Rødbroe, I., & Janssen, M. (2006). *Congenital Deafblindness and the Core Principles of Intervention*. Perkins School for the Blind. Watertown, MA: Perkins School for the Blind. Obtenido de http://www.perkins.org/assets/downloads/educators-series/congenital_deafblindness_freebie.pdf

Rodríguez Hernández, Y. (2008). Características de la Comunicación Interpersonal en niños sordociegos entre 4 y 12 años. *Revista Areté*, 7(1), 112-114. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/696/608>

Rodríguez Hernández, Y. (2009). *Características de la Comunicación Interpersonal en niños sordociegos entre 4 y 12 años*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana. Obtenido de <http://catalogo.iberamericana.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=25966>

Rodríguez Hernández, Y. (2014). *Modelo de Competencia Comunicativa Adulta*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.

Rodríguez Hernández, Y., & Fajardo, L. (2006). *El papel del adulto en la comunicación de niños sordociegos congénitos*. (Vols. 5- 6). Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.

Serpa Fonnegra, X. (1999). *Centro de Recursos*. Bogotá D.C.: Sordoceguera ORG.

Skliar, C. B. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (Vol. 1, págs. 109-122). Buenos Aires: Santillana. Obtenido de: http://canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf

Souriau, J. (2013). Comprendre et communiquer avec ceux qui ne parlent pas. En J. Souriau, *Vie Sociale* (págs. 93-116). Toulouse: ERES.

Souriau, J. (2015). 5. Communication verbale et non verbale. En D. Bedoin, & R. Scelles, *S'exprimer et se faire comprendre: Entretiens et situations de handicap* (págs. 113-133). Toulouse: ERES.

Trevarthe, C., & Aitken, K. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 3-48.

Trevarthen, C., & Lock, A. (1993). *The function of emotion in early infant communication and development, Action, gesture and symbol: The emergence of language*. Londres: Academic Press.

Villas Boas, D. C., Ferreira, L. P., de Moura, M. C., Maia, R. S., & Amaral, I. (2016). Analysis of interaction and attention processes in a child with congenital deafblindness. *American Annals of the Deaf*, 161(3), 327-341. doi:<https://doi.org/10.1353/aad.2016.0025>

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D. d. (1991). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas* (n.o. ed., Vol. 1). Barcelona: Editorial y Librería Herder. Obtenido de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2015/09/276081111-teoria-de-la-comunicacion-humana-watzlawick.pdf>

Yenny **Rodríguez Hernández**

Candidata a Doctora en Educación, Magister en Estructuras y Proceso de Aprendizaje, Especialista en Psicolingüística, Licenciada. Fonoaudióloga. Docente Investigador de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Grupo de Investigación en Desarrollo y Discapacidad de la Comunicación Interpersonal - Estudio y Abordaje-

Gloria Elsa **Rodríguez Jiménez**

Candidata a Magister en Ciencias Sociales, Fonoaudióloga. Docente Investigador de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Editor de la **Revista Areté**.

Grupo de Investigación en Desarrollo y Discapacidad de la comunicación Interpersonal -Estudio y Abordaje-

Para efectos del presente libro el término se define como la persona que usa los sentidos auditivo y visual, y que establece interacciones a través de la modalidad verbal oral haciendo uso constante de la recepción auditiva y la producción del habla.

Orientaciones para la formación de docentes en la atención a la población sorda

Carmen Aura **Arias Castilla**

Diana Jennifer **Acosta Pineda**

Derivado del proyecto de investigación:

Estado Actual de las Prácticas Pedagógicas en la
Formación de Docentes para la Atención a la Población
Sorda en las Licenciaturas de Pedagogía Infantil y
Educación Especial

Corporación Universitaria Iberoamericana

Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales

GIEEP, Grupo de Investigación en Educación
y Escenarios de Construcción Pedagógica

Con apoyo del **Insor**, Instituto Nacional para Sordos

La comprensión de una educación pertinente para la población sorda que oriente la formación docente, involucra de manera primordial una gestión del conocimiento, producido en la academia que redunde en la construcción y el fortalecimiento de experiencias significativas al interior de los programas curriculares para la formación de licenciados. Por lo tanto, el diseño de procesos pertinentes para esta población, supone entre otros factores, la formulación de ejercicios sostenibles de reflexión que conlleven a unas transformaciones significativas del currículo y con esto, poder articular y orientar la formación de docentes para que estos aporten positivamente en la implementación de los proyectos educativos institucionales.

Desde esta óptica, la investigación: ***Estado de las prácticas pedagógicas en la formación de docentes para la atención a la población sorda***, buscó indagar en la urdimbre de sentidos que se tejen alrededor de las orientaciones para la formación de docentes, frente a una atención educativa pertinente a la población sorda, al interior de los programas curriculares de las Licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil.

El estudiante sordo

A la luz de asumir el fenómeno que representa la población sorda en el paradigma educativo y entendiéndolos como sujetos de derecho que merecen una educación de calidad e incluyente, es necesario partir de autores como Echeita Sarrionadia y Simón (2013), que desde el enfoque diferencial de la educación, planteado por Rawls (2006), en su *Teoría de la Justicia*, y a partir de este, el enfoque de capacidades, expuesto por Nussbaum (2006), en su texto: *Las fronteras de la justicia*, se plantea la necesidad de superar el simple reconocimiento de la diferencia, reconocer la diversidad cultural y lingüística, y considerar estos aspectos en las estrategias, procedimientos, evaluaciones pedagógicas en la educación.

La diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la población sorda, tiene que ver con el uso de una lengua diferente al de la sociedad mayoritaria, a portar determinados valores culturales y unas condiciones heterogéneas para el acceso a esta primera lengua, en razón a:

- el tipo de escuelas en donde acceden a la misma,
- el tipo de propuesta,
- la edad de adquisición,
- el tipo de hablantes con quienes interactuaron para generar esa adquisición (sordos y oyentes)
- la competencia lingüística de estos interlocutores y su cantidad, por citar algunos factores.

Lo anterior se refleja en el viraje conceptual de las últimas décadas frente a la concepción de la deficiencia con la que tradicionalmente se ha caracterizado a este grupo humano, y que se ha ubicado desde una perspectiva socio-antropológica en la que los sordos:

1. Son considerados como personas con plenas capacidades para desarrollarse integralmente;
2. Se reconoce y respeta que adquieren y usan la lengua de señas como primera lengua;
3. Conforman una comunidad lingüística minoritaria
4. Dicha comunidad se denomina comunidad sorda y la sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva. (Insor, 2006)

Atender de forma diferencial e integral a la población sorda, donde se reconozcan sus derechos y se respeten sus propias diferencias (individuales, colectivas y con el entorno), implica que los procesos de formación docente dirigidos a formar esta población deben:

- Ser transversales al proceso de evolución histórica y política de esta población.
- Generar condiciones comunicativas, pedagógicas y lingüísticas situadas, pertinentes y asertivas.
- Ser acordes con los desarrollos comunitarios y culturales.
- Estudiar y promover en la formación de las nuevas generaciones de sordos: su voz, experiencia de ser y vivir como sordos.

Así pues, el maestro para sordos debe desarrollar competencias alrededor del diseño de ambientes de aprendizaje pertinentes que respondan al potencial y las necesidades de formación de esta población en sus diferentes contextos y niveles educativos. Lo que desde la Ética del Desarrollo y una filosofía humanista obliga, como señala Chavarría Navas (1994), a replantearse el para qué se educa.

Al respecto, es fundamental que los docentes en formación tengan una visión crítica de la oferta educativa para la población sorda, acorde con sus derechos educativos. Así, la formación de las nuevas generaciones de maestros aportará en el diseño y evaluación de propuestas pedagógicas situadas, diferenciales y pertinentes, y procesos educativos que permitan alcanzar una

transformación integral, y documentada de estas dinámicas de atención e intervención a esta población en los diferentes contextos de la escuela y, para otras poblaciones tradicionalmente excluidas.

El Instituto Nacional de Sordos, *InSOR* (2006), también plantea que la formación de los docentes hacia la comprensión particular de la atención educativa a la población sorda, parte de promover una clara diferenciación entre el bilingüismo de los sordos y el bilingüismo de las mayorías; así mismo, la diferenciación de esta situación lingüística con el concepto y aplicación de propuestas que respetan esta situación, logra que se generen transformaciones profundas en los procesos ideológicos, políticos, educativos y comunitarios que expresan la sociedad y sus instituciones, sobre las personas sordas y la sordera.

A partir de todo lo anterior y para lograr una formación docente para la inclusión, que posibilite una correcta prestación del servicio educativo a poblaciones en situación diferencial (para el caso de esta investigación: población sorda), es necesario entender: cómo esta realidad abarca una serie de problemáticas históricas de tipo conceptual y contextual que parten de comprensiones preexistentes.

Aspectos históricos en la atención educativa para sordos.

La evolución de las perspectivas existentes frente a las capacidades disminuidas y especialmente en torno a la educación de las personas sordas, tiene su asidero en el pensamiento excluyente de la edad media, en el cual se discrimina la capacidad del sordo para acceder a la educación por sus características particulares. Tendencias y creencias que se prolongan hasta mediados del siglo XVI, cuando Pedro Ponce de León, empieza a contemplar la educación para sordos como un hecho fundamental. De facto, en España, hay una gran incidencia de la educación pensada para personas sordas, es allí donde se origina este proceso.

De los orígenes en castellano

De acuerdo con el análisis del **INPI**, Instituto de Pedagogía Infantil, frente a la historia de la educación centrada en las poblaciones diversas, hasta su evolución y tendencias hacia la población con discapacidad en el siglo XVIII emergen, los primeros intentos educativos orientados a personas con discapacidad. (Ramírez Collazos, 1987). En 1760 se funda la primera escuela pública para niños sordos, pero es hasta el siglo XIX que se empieza a encontrar rutas educativas cuando se funda la primera escuela oficial. En este siglo emergen tres maestros de personas sordas, cada uno con una perspectiva diferente a nivel educativo: Roberto Pradez, Tiburcio Hernández y *José Miguel Alea*, este último quien se involucró de forma directa con los sordos, después de un estudio realizado directamente con un grupo de sordos, Alea (1803), evidenció que:

[...] á la multitud lo contrario, figurándose que los maestros les infunden las ideas, por una especie de magia: y no es sino a fuerza de método, trabajo y paciencia, como sucede con aquellos niños oyentes [...]^[2] (pág. 111)

[...] contrariamente a la creencia popular, que sostenía que los maestros inculcaban ideas en los estudiantes sordos como por arte de magia, sus instrucciones eran realmente logradas a fuerza de técnica apropiada, trabajo duro y paciencia, exactamente igual que con los niños oyentes [...]^[3] (Plann, 1997, pág. 257)

Otro aporte rescatable de la labor de profesor de sordos de Alea, en el reconocimiento de las capacidades de los sordos, señala que ellos: *“son capaces de generalizar y abstraer ideas, como los demás niños que oyen, sin que diferencie esta parte de la educación los unos y otros más que en el método y el tiempo.”* (Alea, 1803, pág. 103). Para la historia, este tipo de perspectivas empiezan a cuestionar los procesos de atención educativa a las personas sordas.

Enfoque en el siglo XX

Hasta hace algunos años, entre las décadas de 1960 hasta 1990, la formación de las personas sordas se enmarcaba en la *Educación Especial* y centros o

instituciones de esta naturaleza. A estas concurrían personas con diversos tipos de discapacidad (*motora, física, mental, sensorial o cognitiva*), y regularmente, eran tratadas con prácticas homogéneas determinadas por los objetivos de la educación especial. En otros contextos o instituciones de atención específica, los sordos eran atendidos en propuestas con énfasis clínico terapéutico para rehabilitar sus capacidades auditivo-vocales.

La proyección educativa, e incluso laboral de los sujetos sordos era restringida desde la perspectiva de este tipo de atención, ya que sus posibilidades de avance y vinculación a la educación formal dependía de su nivel de éxito en el dominio de la oralidad del castellano/español; quienes sobresalían eran candidatos para continuar su formación en el aula regular (con oyentes), o en su defecto, se vinculaban a talleres de capacitación en diversos oficios.

Como lo reseña Fernandes (2011) en el análisis de la obra **de Carlos Sánchez: La increíble y triste historia de la sordera**, las temáticas que se privilegian en esa época, guardan una relación directa con la oralidad como método de comunicación para los sordos, y solo en la segunda mitad del siglo XX se inició una era de educación para sordos con la inclusión de los signos en la comunicación y en el aprendizaje:

Las prácticas terapéuticas contaminaron las escuelas, convirtiéndolas en espacios clínicos exclusivamente destinados a la enseñanza del habla. [...] sin embargo, no contribuyó al éxito anunciado y, la segunda mitad del siglo XX, el oralismo inició a decaer. [...] Sánchez, aboga por una ruptura radical con el territorio discursivo de la anormalidad y de la educación especial, en el que la oralidad circunscribió al sordo por más de cien años, y legó las bases para nuevas representaciones y narrativas alrededor de los sordos como grupo cultural. (Fernandes, 2011)

Hacia las décadas de 1970 y 1980, surge una nueva mirada significativa que no se centra en el déficit en el individuo. Así, Sánchez (2003) define ésta etapa de **integración educativa** como un momento importante y significativo porque

cambia el enfoque, y representa una forma de ampliar las oportunidades de las personas en situación de discapacidad: “*se trata ahora de dejar de considerar como problemas a los alumnos con deficiencias y a éstas como fuente de dificultades, para entrar en una dinámica de trabajo que permita aprender con ellas e integrarlas en la práctica ordinaria.*” (Sánchez Arnaíz, 2003, pág. 94)

A partir del concepto de integración escolar, o asistencia de las personas sordas a la escuela regular, los maestros: educadores especiales o pedagogos infantiles deben cumplir otros deberes, nuevas prácticas dentro del aula de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Educación bilingüe

Retomando el histórico colombiano, en el siglo XX, algunas comunidades religiosas en Medellín y en Bogotá empiezan a brindar programas educativos para la población sorda. Como lo afirman Ramírez y Castañeda (2003), ellas identifican estas instituciones con un énfasis en la concepción clínica de la sordera.

La educación de las personas sordas en Colombia, como lo afirman el *Insor*, *Instituto Nacional de Sordos* y el *Ministerio de Educación Nacional* (2006), ha tenido una gran influencia europea, centrándose en *enseñar el lenguaje* desde una postura centrada en el habla (*oralizar a través de la rehabilitación auditivo-cognitiva*). Por ejemplo, alrededor de 1986, hay gran reconocimiento por su trabajo con población sorda al *Colegio Nuestra Señora de la Sabiduría*, debido a su evidente rechazo hacia los signos como medio de comunicación, situación coherente con la postura europea de la época.

Desde esta postura de *normalización, déficit, ausencia*, las personas sordas tienen déficit en el lenguaje y por consiguiente en su nivel cognitivo, lo que deslegitima a la persona sorda en todas sus dimensiones, la limita y frustra.

Por su parte, surge un nuevo enfoque de educación centrado en la **Educación Bilingüe**: Marian Valmaceda, psicopedagoga de sordos de Madrid,

empieza a cuestionar los procesos educativos de la población sorda y retoma dos elementos fundamentales que se deben tener en cuenta:

- La selección de un tipo de información más adecuado.
- El contexto en el que los alumnos deben ser educados.

Tomado de Valmaceda, citado por Sánchez (1990, pág. 19)

Pino y Monteverde, citados por Canabal García (2007), plantean la brecha existente entre el enfoque rehabilitador y médico, y el enfoque sociocultural. Ellos señalan que para explotar el potencial del sordo hay que entenderlos *“como miembros de una cultura visual con una lengua visual.”* (2007, pág. 190). Y esto lo visibiliza, Fernández Viader (2002), quién reconoce que: *“para los jóvenes estudiantes sordos la diferencia es únicamente el canal por el cual pueden acceder a la información y, en consecuencia, al currículum escolar.”* (pág. 2)

Este tipo de referentes, al igual que reconocer la importancia de la lengua de señas y el equilibrio existente en todo proceso educativo con la lengua oral, permitió contemplar las primeras experiencias de educación bilingüe; esta es la integración de dos lenguas como elemento fundamental en la relación con el conocimiento y con el entorno de las personas oyentes en el aprendizaje de las personas, donde se ha de tener claro que siempre habrá dominancia en una de estas. En palabras de Canabal García: *“Las experiencias educativas parten de la necesidad de usar la lengua de signos como lengua vehicular en la educación de alumnos y alumnas sordas.”* (2007, pág. 180)

Entonces, desde una visión antropológica y sociocultural, las condiciones fundamentales que definen los proyectos bilingües-biculturales señalan que: *“La lengua de señas es fundamental en las aulas de niños sordos, la lengua de signos es un área del currículum escolar, en el currículum se deben contemplar contenidos pertenecientes a la historia y la cultura sorda.”* (Fernández Viader, 2002, pág. 3)

Por lo tanto, esta experiencia es consciente con la necesidad de trascender en este proceso formativo hacia una educación pertinente para la población sorda, la cual debe ser un compromiso por parte de las facultades de educación, para movilizar esfuerzos, asumir nuevos retos y cambios que beneficien a la población sorda, y a la comunidad educativa en general. Lo que coincide con

Ramírez y Castañeda (2003), quienes consideran que en la educación de la población sorda se han confundido los roles de los terapeutas con la atención del educador. Pero ¿Cuándo iniciar este proceso? Darder, citado por Canabal García (2007), reconoce que: *“las maestras y los maestros de educación infantil, son docentes que atienden la diversidad de su alumnado, conocen las características personales de sus alumnos y atienden a sus necesidades reales.”* (pág. 191)

Al respecto, Ramírez y Castañeda (2003), señalan que la transformación del servicio educativo es una actividad a largo plazo, la cual exige la resignificación de la escuela y el proceso formativo, y la participación activa de los diferentes agentes educativos para la preparación del adulto sordo, lo que da cabida a los intérpretes y la proliferación de la LSC (lengua de señas colombiana), y desde estas acciones, reconceptualizar el significado de la articulación e integración social y educativa de los estudiantes sordos.

Hacia un cambio de perspectiva

En general las políticas educativas están sustentadas por ideas oyentes, cargadas de la necesidad de fortalecer la condición de normalidad de quienes “oyen” y se comunican a través de la lengua oral, desconocen el derecho a construir su propia identidad desde su dimensión de personas viso-gestuales. (Sánchez García, 1990, pág. 75)

Con la incursión de un conjunto de desarrollos teóricos internacionales, se demuestran los alcances que tiene la población sorda en el mundo, cuando son vistos desde su potencial y sus condiciones socioculturales como minoría lingüística.

Según la revisión realizada por Castillo Rodríguez y otros (1994), se destacaron dos modelos en educación especial para la enseñanza de los estudiantes sordos:

el tradicional, centrado en el estudiante, que parte de un diagnóstico de un equipo disciplinario.

el inclusivo, que se relaciona con las necesidades del grupo donde participa el estudiante, el diseño de estrategias didácticas adaptadas a las necesidades, que incida en el entorno escolar y fuera del mismo.

Fernández Viader (2002), propone que el futuro docente debe contar con bagaje y herramientas para ser partícipe de una respuesta educativa situada en las necesidades de los futuros alumnos, mientras que en el ámbito de la Educación Superior, Rodríguez de Salazar, García Ríos y Jutinico Fernández (2008), abordan el debate de formular un modelo de educación inclusiva en las universidades. En este escenario se está cambiando la perspectiva desde los mismos procesos de formación para los educadores especiales, para transformar los perfiles y los currículos de formación hacia nuevas apuestas y retos que competen a los educadores especiales.

Divito, Pahud y Barale (2003), abordan la formación docente para sordos, desde las teorías pedagógicas y prácticas docentes, a partir de las cuales se documenta la *práctica docente* y la alfabetización inicial del niño sordo, con el fin de enseñar a leer y escribir a estos niños. En su estudio, ellas ponen en perspectiva los tres componentes que confieren significado al acto de enseñar y lo dinamizan: Docente, alumno y conocimiento.

Docente profesor de sordos: Construye sus prácticas con sujetos que tienen diferentes maneras de aprender en una situación histórica determinada. El alumno: el niño sordo: un sujeto activo que piensa y que construye conocimiento. Un objeto de conocimiento: la lengua escrita como objeto social que sirve para comunicarse. (2003, pág. 178)

También señalan que hay una alta incidencia de la psicología, para plantear nuevas formas de educar y es aquí donde surge la pedagogía diferencial para que la formación pedagógica se concentre en el aprendizaje de las personas, generando enfoques enmarcados en el constructivismo.

Por consiguiente, señalan que: “*las corrientes actuales sobre la Didáctica centran su atención en el ‘análisis de las prácticas’, lo cual lleva a plantear maneras diferentes de conceptualizar y transformar la enseñanza.*” (Divito, Pahud, & Barale, 2003, pág. 179). Ellas concluyen que a través de estas corrientes y prácticas pedagógicas se aprecia un acceso al conocimiento que permite a los niños sordos, apropiarse de la lengua escrita integrando estrategias cognitivas, perceptivas y lingüísticas, para obtener el conocimiento de forma integral y donde se establezca una relación directa entre la teoría y la práctica en los escenarios cotidianos.

Los procesos de formación de sordos en Rochester & Gallaudet

Al abordar casos de ejemplo en la formación de sordos, se destaca en la década de 1990 la ciudad de Rochester, New York, cuya experiencia muestra una trayectoria con una intervención especializada desde edades tempranas, en un proceso educativo en el cual participan los padres para favorecer los procesos cognitivos, comunicativos y el desarrollo en todas las áreas del aprendizaje, así como espacios de socialización y juego para la convivencia grupal; que llega hasta la educación universitaria, a partir de descubrir sus capacidades para orientar su formación profesional, y con un conocimiento práctico de su primera lengua: la lengua de señas y de la escritura de la lengua de su entorno: la lengua escrita. (Sánchez Castro & Moreno Angarita, 2011)

La UPN como antecedente

En paralelo a la revisión del proceso de *la Iberoamericana*, es fundamental hacer mención a la experiencia de la *UPN, Universidad Pedagógica Nacional*, quienes empiezan a preguntarse por el tránsito de los sordos por la universidad y la forma de promover su permanencia hasta la culminación de su ciclo educativo. Esto con el proyecto titulado: ***Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria***, que nace como una respuesta social a las necesidades de educación, formación y profesionalización de la comunidad sorda colombiana. (Rodríguez de Salazar, García Ríos, & Jutinico Fernández, 2008)

Esta experiencia significativa en la educación superior de sordos en el contexto colombiano, se constituye en un referente que reflexiona en cómo *“reconstruir la organización del aula, obliga a pensar en rutas pedagógicas alternativas que transformen la organización social y didáctica del proceso educativo para avanzar hacia la construcción de comunidades de aprendizaje.”* (Rodríguez de Salazar, García Ríos, & Jutinico Fernández, 2008, pág. 267)

Antecedentes en la Ibero

El origen de *la Iberoamericana*, se remonta a la creación del **INPI, Instituto de Pedagogía Infantil**, el cual proponía una *Licenciatura en Educación Especial*, que ha sido un resultado de investigación y que permitió identificar la problemática del educador en un espacio específico como es la formación docente, donde *“la acción del educador se desarrolla dentro de un aparato o sistema escolar, y como tal inmerso en su problemática, la cual a su vez está multideterminada social, política y culturalmente.”* (Ramírez Collazos, 1987, pág. 3)

El *INPI*, en su gestión de formación de educadores, ofreció programas en Educación Especial al nivel de *Técnico Profesional Intermedio*, siendo el segundo programa ofertado después de la Universidad Pedagógica Nacional. El plan de estudios contaba con cinco semestres, pero poco a poco fue evolucionando, lo que permite resaltar los siguientes parámetros curriculares.

También, el *INPI*, en la consolidación de la licenciatura, logró hacer una revisión de los propósitos de la educación en Colombia para conectarlos con la realidad. Dentro del proceso de formación reconoce la importancia de trabajar de forma articulada en el hacer, saber hacer y generar saber, por consiguiente, se identificó una articulación del proceso de formación y se empieza a repensar y analizar la modalidad educativa llevada a cabo hasta se momento.

Se destacan los elementos más importantes considerados en el currículo y en la formación a docentes:

- El currículo es intencional en cuanto trabaja sobre ciertos fines.

- Es un proceso permanente cuando define los propósitos del aprendizaje.
- Es de contenidos porque se determinan objetos y elementos que forman conocimientos, destrezas, valores.
- Es de producto en cuanto a que ha arrojado un resultado provisional en los individuos para un momento y lugar determinado. (Ramírez Collazos, 1987, pág. 171)

De acuerdo con los elementos del currículo propuesto, se identifica un constructo que integra varias áreas para su consolidación, desde una postura abierta e integral que establece un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, con la perspectiva de ampliarse a nuevas oportunidades de formación. Es importante resaltar que el *INPI*, contempló dentro de su misión humanista el formar a un hombre, seguro y crítico, que trabaje desde la realidad social, en donde su actuar sea coherente con el pensamiento, con sus capacidades y fortalezas a nivel personal, para que puedan proyectarlas a su labor educativa.



Figura 1 Perfil profesional del educador de Sordos en el INPI, Instituto de Pedagogía Infantil

Las áreas que orientaron el currículo se describen como:

Área Epistemológica: investigación como principal soporte científico y diferentes perspectivas epistemológicas. Por consiguiente, contempla los fundamentos pedagógicos.

Área Gnoseológica: se centra en los problemas relevantes que enfrenta el maestro. Se sustenta en las áreas psicológicas, biológicas y sociológicas, para fundamentar la práctica pedagógica. Se sitúa entre la interdisciplinariedad y la pluri-disciplinariedad.

Área de Formación Profesional Específica: apunta a formar habilidades y destrezas en el individuo para su desempeño pedagógico.

Área de Integración: articula las áreas: epistemológica, gnoseológica, y de formación profesional específica, entre la teoría y la práctica.

Desde esta perspectiva las áreas del currículo se orientaron a un perfil profesional de formación de los docentes con las características expresadas en la [Figura 1](#), formación que parte de las diferentes áreas del currículo y concibe al docente en formación como un sujeto transformador y analítico, que reconoce a la investigación como un punto de partida y de transformación, porque innovara y encontrara nuevos recursos que trascienden los entornos sociales y educativos.

Seminario de profundización de sordos

Al tener en cuenta el devenir histórico de *la Iberoamericana* y puntualmente desde las fortalezas del *INPI*, en la revisión de cada uno de los semestres se identificaron los procesos imprescindibles de teorización y fundamentación a nivel pedagógico (relacionados con discapacidad, que se hicieron propios del

programa de formación para sordos). Se empezó a profundizar en el rol del docente, el saber de un pedagogo para educar a una población excepcional, hasta llegar a procesos de acercamiento e intervención directa que leguen al estudiante unas bases sólidas de formación cognitiva, educativa y epistemológica para llevar a cabo su proyecto pedagógico y articular lo aprendido con lo cotidiano.

Al abordar el Seminario de Profundización en Sordos, como un referente significativo para la *Corporación Universitaria Iberoamericana*, para identificar las bases y constructos históricos frente a la atención a la población sorda y la formación de maestros para sordos, el *INPI* reconoció que el reto está en crear condiciones para integrar al niño sordo de cara a sus posibilidades de aprendizaje, a la luz del currículo más apropiado y la interacción de los roles que participan con los recursos educativos. (Ramírez Collazos, 1987). Lo que concluye con los requisitos planteados por el *INPI* para el maestro competente en la educación para sordos:

- Debe ser un especialista en la educación del sordo. Esto supone un conocimiento del desarrollo del niño, de sus procesos de aprendizaje y de los métodos más adecuados para que adquiera el lenguaje oral.
- Debe tener competencia para utilizar los medios de expresión y comunicación que se ajusten mejor a sus posibilidades.
- Conocimiento de la lengua de señas.

(Ramírez Collazos, 1987, pág. 284)

Los fundamentos y procesos del *INPI* al desarrollar una estructura curricular pensada para la atención a la población sorda, reconocen la experiencia y retos que se asumen en la formación de maestros para la atención integral a esta población. La historia empieza a mostrar rutas claras, acotadas y justificadas desde el currículo para favorecer la educación de los sordos.

Investigación como eje vertebral

Ramirez Collazos (1987), destaca en los intereses del *INPI*, la característica de Investigación en el perfil profesional del educador de sordos, esto también se ve en el seminario, al procurar que los docentes en formación puedan explorar diferentes posibilidades que les permita entender cómo la educación del sordo traspasa los límites que durante mucho tiempo impuso el dominio de una lengua.

Reforma Educativa

El análisis histórico realizado por el *INPI*, describe el surgimiento de las primeras facultades de educación en Colombia por medio del **Decreto 1487 de 1932**, que Restrepo Gómez (1982), señaló como la puesta en marcha de la educación universitaria, orientada a preparar el personal para la enseñanza secundaria y a los dirigentes del sistema educativo, y evidenció que los docentes de las Facultades de Educación, fueron profesores de carrera de las Escuelas Normales, muchos sin títulos de Educación Superior, normalistas, autodidactas de una disciplina determinada, pedagógica, social, matemática o natural.

Consideraciones de los programas del INPI

El *INPI*, desde su autorreflexión, consideró necesario abordar el conocimiento desde el saber pedagógico-epistemológico, y la formación desde la *Educación Especial* como una amplia visión y perspectiva de la sociedad.

Esta perspectiva implicaba formar al docente a nivel holístico, a partir de la movilización de pensamiento y la consolidación de nuevas estructuras abiertas al conocimiento y la realidad. Así, la formación profesional de un educador como un actor, movilizador de los procesos y las problemáticas propias de la infancia, se ejercen:

Brindando un espacio propicio para que el estudiante se involucre en un proceso reflexivo de búsqueda de su propia identidad profesional y social como maestro, mediante la combinación equilibrada del conocimiento profundo y fundamentado de su

quehacer pedagógico, con un desarrollo ético y con un desarrollo de habilidades prácticas. (Ramírez Collazos, 1987, pág. 6)

En este sentido se logró identificar el equilibrio que debe existir en los procesos de formación de docentes, desde lo teórico y lo práctico, además del reconocimiento propio frente a la labor docente.

Incidencia en la política pública

Anteriormente se mencionaron los alcances de la población sorda en el mundo. Estos han sido a diferentes niveles de la sociedad y han incidido en la formulación de la política pública global. En la investigación: **Estudios Sordos y Estudios Culturales en Educación**, realizada en Brasil por Skliar y Lunardi (1999), en esta evidenciaron que: *“la preocupación de los maestros sordos es que sus alumnos tengan la oportunidad de ser educados en su lengua y tengan la posibilidad de encontrar en el espacio escolar, una política de identidad cultural.”* (Skliar & Lunardi, 1999, pág. 5)

Esta investigación asume a las personas sordas desde el marco conceptual, filosófico y normativo, bajo un enfoque en derecho que encuentra su principal asidero en la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** ^[4], la cual plantea desde sus principios generales: la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, y la igualdad de oportunidades para todas las personas.

Desde el marco legal y conceptual, la Convención ^[5] (así como la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación) y fundamentado en el artículo 24 de la convención, se identifica como una necesidad puntual el adelantar acciones frente a la discriminación, la desigualdad e inequidad de oportunidades. El numeral 2 de dicho artículo señala los requerimientos para una educación efectiva y pertinente para todas las personas, se fundamenta el enfoque de los derechos y la atención a la diversidad, en el sentido de permitir el ingreso de personas sordas a las carreras

profesionales y proyectando las necesidades que a futuro han de suplir los estudiantes matriculados en estos programas profesionales.

Así, en la **Ley Estatutaria 1618** de (2013) Título IV, en el apartado de las medidas para la garantía de los derechos a la educación superior de las personas en situación de discapacidad se resaltan elementos fundamentales como son:

- i). Las Instituciones de Educación Superior deberán promover la sensibilización y capacitación de los licenciados y maestros en todas las disciplinas y la inclusión del tema de discapacidad, en todos los currículos desde un enfoque diferencial.
- g). Las Instituciones de Educación Superior en cumplimiento de su misión institucional, en armonía con su plan de desarrollo propugnarán por aplicar progresivamente recursos de su presupuesto, vincularán recursos humanos, didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad.

(Ley Estatutaria 1618 de 2013)

Bases para orientar la formación de formadores

Para responder al planteamiento principal de la investigación ***Prácticas pedagógicas en la formación de docentes para la atención a la población sorda***, se parte de dos posturas teóricas afines en este aspecto: Díaz Quero (2006b) y Villar Peñalver (2000), quienes comparten el concepto de una *formación docente competente*, en el sentido que ésta debe estar constituida por las concepciones teóricas y la acción pedagógica, representada por las prácticas; a lo que Villar Peñalver añade que las dos, conducen a las actividades docentes como profesionales transformadores y formadores de ciudadanos autónomos.

El saber y la práctica

Particularmente, esta investigación se alinea con los planteamientos de Díaz Quero (2006b), en relación con la gestión del conocimiento frente a las experiencias en la formación docente para la atención educativa a la población sorda. Este autor, aporta dos categorías importantes para la indagación: el Saber Pedagógico y las Prácticas Pedagógicas, que según Gimeno Sacristán y Pérez (2000), históricamente están en un continuo cambio y evolución. Para Díaz Quero (2006a), el *saber pedagógico* está constituido por las teorías que, de forma consciente o inconsciente, genera el docente a partir de sus prácticas, creaciones e interacciones, las cuales contribuyen a formar una base de conocimiento que explica sus acciones para fortalecer su ejercicio profesional y la forma en que evoluciona en el tiempo.

Concepciones alrededor de la práctica pedagógica

Patiño Garzón (2006), señala que la *práctica pedagógica* es esencial en la formación del docente y se constituye en su huella o sello personal. También reconoce la importancia del saber, articulado con la experiencia, lo pedagógico y la perspectiva ético-política como ejes orientadores en los procesos de formación docente, convirtiéndose en una triada que legitima las acciones educativas y que obliga a repensar constantemente los procesos educativos.

Según Restrepo Jiménez y Campo Vásquez (2002), las *prácticas pedagógicas* refieren a los modos de acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales, que responden a una lógica táctica en la que el docente, configura su existencia como individuo y como comunidad, y aporta para desarrollar cultura en el contexto educativo.

Berstein (2001), por su parte, concibe la *práctica pedagógica* “como un transmisor cultural: Un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de la cultura.” (pág. 73). Por lo tanto, existen diferencias entre lo que se transmite, los contenidos y la forma de transmitirlos.

Desde la perspectiva de Díaz (2003), se indica que cuando se habla de

prácticas pedagógicas “generalmente, nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela.” (pág. 2). Esta mirada es bastante amplia porque involucra al maestro y al estudiante, y todo lo que sucede en el contexto educativo, en donde se va mucho más allá de la forma, para entender el impacto en los procesos de pensamiento de cada sujeto, que en últimas son el soporte de las prácticas pedagógicas. Parafraseando a Patiño Garzón (2006), la *práctica pedagógica* se considera como la base fundamental del ser maestro y esto realmente es lo que le da identidad a la labor docente.

Entonces, se desprende la necesidad de reflexionar sobre las teorías que se emanan de las prácticas y sus implicaciones, lo que abre camino a tres preguntas: ¿Cómo se generan las ideas?, ¿Cómo es el saber pedagógico? y ¿Cuál es su sentido?

Pero esto no es posible de discutir, si no se entiende como una relación simbiótica que según Villar Peñalver (2000), está articulada entre el discurso, el escenario, la práctica y la comprensión del quehacer desde un enfoque hermenéutico reflexivo.

Por su parte, Elliott (2000), advierte que la *práctica pedagógica* hermenéutica y reflexiva, implica la reconstrucción de la propia práctica y del propio pensamiento, a partir de una indagación continua de la realidad, que como docentes se les presenta al interior y al exterior del aula de clase. Entonces, la investigación docente es el ejercicio de confrontación reflexiva de las teorías con las prácticas situacionales, donde el currículo se transforma constantemente para que sea más ágil, dinámico, situado, reflexivo y propositivo, para avanzar de forma significativa hacia los diversos escenarios y espacios que hacen parte de la educación.

En este sentido, Gallego Badillo (1986), citado por Barrero Rivera y Mejía Vélez (2005), sienta una postura centrada en la dimensión humana que parte del ser, lo que redundará de forma directa en el cambio de pensamiento de los seres humanos, y contempla que a partir de las mismas prácticas sociales, es posible

pensar en la consolidación de nuevas estructuras cognitivas que dinamicen los aprendizajes.

Aplicabilidad del discurso

De acuerdo con las diferentes concepciones descritas, cada una contempla elementos claves para definir las prácticas pedagógicas desde la identidad del maestro, su participación cultural, la forma de transmitir el conocimiento, la movilización del pensamiento en los estudiantes, la construcción de nuevos diálogos que permean en el escenario social. Estos se convierten en ejes centrales que permiten entender las prácticas pedagógicas desde diferentes perspectivas. A continuación, se presenta en la [Figura 2](#), las diferentes concepciones y los elementos claves:

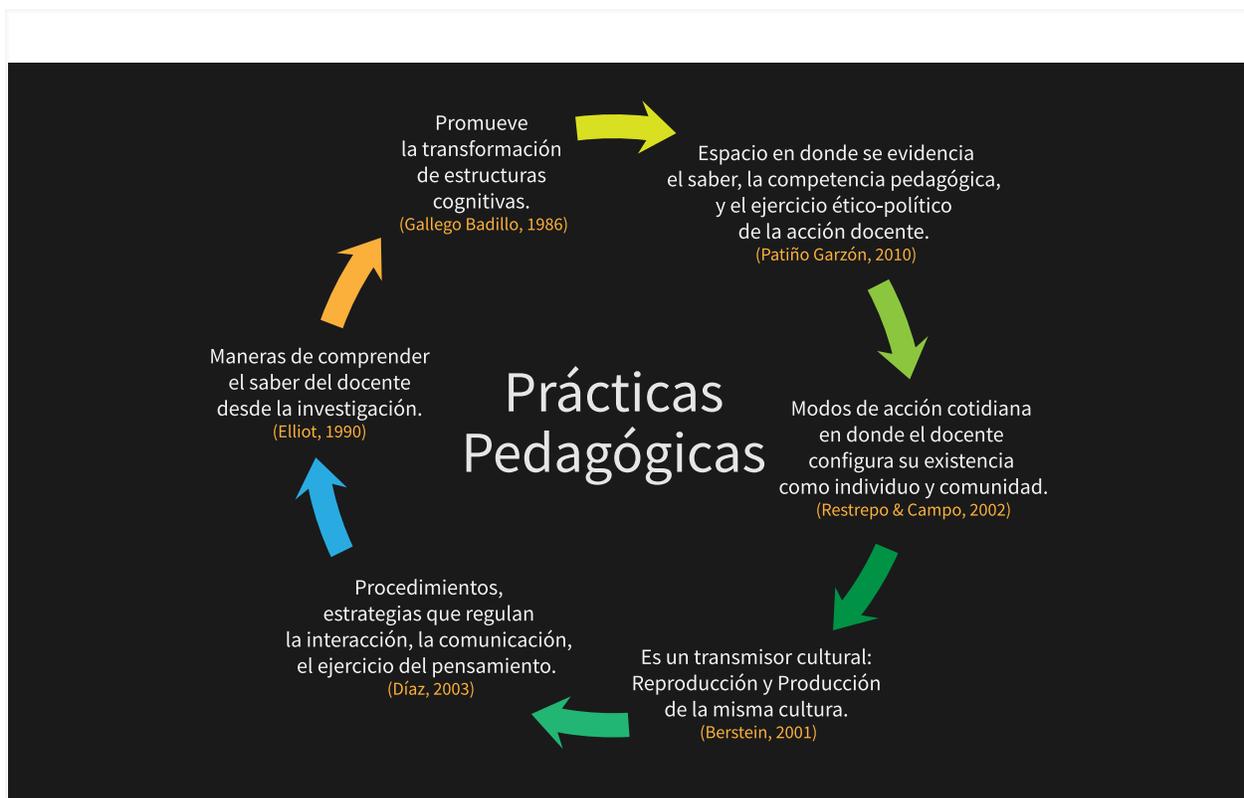


Figura 2 Conceptos de Prácticas Pedagógicas

En consecuencia, no es posible analizar las prácticas pedagógicas desde una concepción; es conveniente entender que cada uno de los conceptos que se retomaron anteriormente, está alimentando dicha conceptualización con el fin de que exista mayor claridad y una ruta clara frente a dicho abordaje, reconociendo que los procesos educativos se mantienen o se transforman a partir de las mismas prácticas pedagógicas en donde están inmersos los docentes, estudiantes, los aprendizajes, las didácticas, la comunicación, los recursos pedagógicos, entre otros.

Estructura de la práctica pedagógica

Desde las diferentes teorías existentes en torno a la práctica pedagógica, Díaz (2003), plantea dos reglas indisolubles que facilitan el desarrollo de una estructura para la práctica pedagógica a partir de las jerarquías, en las que: *“los límites de la interacción regulan los límites de la comunicación y acuerdan formas de su aprendizaje.”* (pág. 6), y el discurso pedagógico visto como: *“los límites sobre el tiempo, los contenidos y las relaciones sociales del aprendizaje, así como límites sobre los criterios que posibilitan evaluar el aprendizaje.”* (Díaz, 2003, pág. 6)

Relación entre la Teoría y Práctica

Otro elemento importante que media en la formación de docentes para la atención a la población sorda, de forma directa o indirecta se relaciona con las relaciones y tensiones que se generan permanentemente entre la teoría y la práctica. En ocasiones se ha privilegiado la teoría y en otras la práctica, sin embargo, estos dos ejes son fundamentales para enriquecer los escenarios y los procesos de formación.

Álvarez Álvarez (2012), anota la importancia de la correspondencia entre lo que se dice, lo que se sabe y lo que se hace, y propone un modelo diferente a los tradicionales: científico-técnico y hermenéutico-interpretativo, dado que en el primero la teoría trata de dominar a la práctica y en el segundo, es la práctica la que intenta dominar la teoría. Este es un escenario donde los aportes de uno u

otro enfoque, deben ser proporcionados: “*en la que la práctica interroga a la teoría y viceversa, y en la que, de alguna manera, cada una de ellas se convierte en campo de aplicación de la otra.*” (pág. 6)

Desde el punto de vista epistemológico, Rozada Martínez (1997), aboga por un modelo de relaciones difusas entre la teoría y la práctica, que se caracteriza por aceptar la dispersión, renunciar a la especialización, investigar interviniendo como una actividad profesional prioritaria, asumir que algunos *nutrientes teóricos* no resuelven los quehaceres de las prácticas, y comprometerse con un conjunto de principios, hasta cierto punto dispersos.

Según Rozada Martínez (1997), este nuevo modelo pone énfasis en: “*la pedagogía, la sociología, la psicología, la antropología, la epistemología, la filosofía, siguiendo la lógica institucional universitaria.*” (pág. 8)

Aunque emergen tensiones entre ambas, la teoría permite la reflexión constante desde el hacer, con el fin de enriquecer y darle fuerza al discurso pedagógico.

Formación Docente

La formación docente implica una serie de retos y transformaciones permanentes, tal como lo afirma Ortiz Veliz (2007), los nuevos enfoques y políticas dan pie a una transformación que atienda las diferentes necesidades poblacionales y las dinámicas sociales para brindar una educación pertinente y de calidad, que la convierta en un actor en el desafío que implica el diseño e implementación de nuevos currículos para la formación docente.

Por esto, las comunidades educativas y específicamente las *Instituciones de Educación Superior*, formadoras de educadores, necesitan estar en sintonía con las nuevas demandas educativas, lo que implica hacer modificaciones y adaptaciones a los currículos pensados para todos.

Una de estas demandas, parte de reconocer la diversidad como un eje transversal a las diferentes modalidades educativas, lo que cobra importancia

en la formación de docentes para que estos reconozcan a sus estudiantes, reconfiguren sus prácticas pedagógicas en nuevas alternativas de aprendizaje y se materialicen en una atención educativa integral, acorde con las diversas poblaciones.

Materializar este concepto en la Educación Superior en Colombia, debe partir de la diversidad como un principio fundamental que se transfiere al quehacer. Así, esto orienta el ajuste y la estructuración de currículos y didácticas flexibles desde el reconocimiento del estudiante, su potencial y capacidades, y la necesidad de reconfigurar nuevas prácticas pedagógicas.

El sujeto sordo y la educación

Anteriormente se describió, cómo Alea (1803), reconoce las capacidades de los estudiantes sordos (Vease Alea en pág. 42), en el caso específico colombiano, el MinEducación, Ministerio de Educación Nacional y el Insor, (2006), también entienden a los sujetos sordos como: *“poseedores de todas las capacidades y potencialidades lingüísticas, cognitivas, afectivas, sociales, culturales, motrices, éticas y estéticas, para desarrollarse integralmente como sujetos y como ciudadanos colombianos. (pág. 18)”*. Esta perspectiva permite entender a las personas sordas como sujetos activos, participativos y con posibilidades para desenvolverse en su entorno.

Así mismo, el MinEducación y el Insor (2006), los describen como personas con una lengua viso gestual, que es su primera lengua, y bilingües al convertirse la lengua escrita en su segunda lengua. Por consiguiente, las personas sordas son seres humanos que, aunque tienen una forma de comunicación diferente, demandan nuevos modelos de enseñanza, representan a una comunidad minoritaria, pero cada uno tiene unas particularidades, capacidades y potencial diferente. Esta forma de reconocer a las personas sordas se enmarca en el modelo socio antropológico de la sordera, el cual promueve la participación de los sujetos sordos desde su propia cultura.

En este sentido, los postulados del MinEducación y el Insor (2006) caracterizan a los educadores para sordos como grandes conocedores de la comunidad sorda en todas sus formas que son:

- Profesionales con una elevada competencia bilingüe
- Creadores de ambientes sociocomunicativos y de situaciones didácticas
- Estrategas en la planeación y desarrollo de prácticas pedagógicas situadas, reflexivas y pertinentes.

Esta caracterización, corresponde a ejes transversales para el proceso de formación docente en la atención a la población sorda, y se extiende al desarrollo de relaciones de interacción y discusión sobre el mundo que rodea al educando, en diferentes grados de profundidad que ponen en escena diferentes lenguajes, ambientes y espacios significativos, que mueven al estudiante y lo forman de manera integral para apropiarse su cultura y relaciones de convivencia, lo que a largo plazo contribuye a dilucidar un terreno que aún es desconocido por la pedagogía. Así mismo, estas características implican:

- Fortalecer las competencias comunicativas del docente en formación a nivel de lengua de señas y lengua escrita.
- La creación de ambientes educativos adecuados que reconozcan las trayectorias sociales y culturales de la población sorda que generen alternativas didácticas para su formación integral.
- Y el aumento de experiencias de formación significativas para sordos, documentadas y tangibles para evidenciar la construcción de nuevas posibilidades de educación para la población sorda.

Competencias del egresado para la atención a la población sorda

Se retoma este apartado para analizarlo a la luz de los propósitos de la investigación y para situar algunas generalidades que permitan fundamentar la configuración de un perfil del egresado sordo de la *Corporación Universitaria Iberoamericana* y en atención a la función social del Insor, Instituto Nacional para Sordos.

Longoria Gándura (2008), citando a González Manjon (1993), describe las diferentes características que pueden favorecer a una escuela abierta a la diversidad: la flexibilidad, la funcionalidad, la participación y la comunicación; por consiguiente, estos cuatro pilares permiten entender las dinámicas de la escuela, a partir de sus propias vivencias, experiencias y oportunidades para Sordos.

Pero para situar un perfil de egresado sordo o para la atención a esta población, es necesario un abordaje desde las competencias. Zoia y Canto Herrera (2009), citando a otros autores como Yaniz Álvarez de Eulate y Villardón Gallego (2006), las define como: “*el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido.*” (pág. 23). Lo que, en términos de las competencias para ejecutar una tarea, Zabalza Beraza (2007), las define como la “*capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado.*” (pág. 86)

Por otro lado, Marcelo García (2002), citado por Zoia y Canto Herrera (2009), ubican la incorporación de las competencias transversales y específicas en el mundo de la formación universitaria, y afirma que estas exigencias se derivan del nuevo ordenamiento económico y social, el cual “*demandada de flexibilidad a los sistemas de formación: aprendizaje a lo largo de toda la vida.*” (2009, pág. 89). Esta postura genera cuestionamientos frente a los procesos de formación y las competencias con las cuales debe contar un pedagogo infantil o un educador especial.

La *educación especial* ha ido evolucionando desde la reflexión sobre la propia práctica docente, así: “*las posturas críticas recuperan y revalorizan la*

condición humana en su diversidad, donde lo que importa es el sujeto socialmente contextualizado.” (Divito, Pahud, & Barale, 2003, pág. 179). Por lo tanto, las prácticas pedagógicas se convierten en un campo de acción en permanente transformación y crecimiento para optimizar y cualificar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Para hablar de una educación pertinente para la diversidad sorda, ésta requiere de procesos que comprendan la complejidad y particularidad de los factores socio-antropológicos de esta población, y las implicaciones que trae un nuevo paradigma de formación para estos sujetos o a cualquier otra población según las características y condiciones que poseen.

Atención a la población sorda

El enfoque propio de esta investigación, emerge del marco legal colombiano, que incluye a la Constitución Política y la Ley General de Educación y se fundamenta en el artículo 24 de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2008, pág. 3; Ley 1346 de 2009), con el propósito de identificar las necesidades de acción que permitan lograr una igualdad de derechos, condiciones y oportunidades para la población sorda en etapas escolares y en contextos que fomenten la diversidad. Esto apunta a lo señalado en el numeral 2 de dicho artículo: *“brindar una educación efectiva fundamentada en los derechos y la atención de la diversidad (pág. 26)”*, con el fin de mejorar la calidad educativa de los programas que se ofertan a poblaciones diversas, como el caso de los sordos, en la *Corporación Universitaria Iberoamericana*, especialmente en las Licenciaturas en Educación Especial y en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales.

Descripción de la Investigación

El diseño de procesos, situados, pertinentes y coherentes con la población sorda, requiere de la formulación de ejercicios sostenibles de reflexión que

conlleven a transformaciones significativas del currículo que se transfieren también a otros escenarios a través de los cuales, se orientan los aspectos misionales y los proyectos educativos institucionales, en los que se incluye la formación docente.

A la luz de lo anterior, la investigación indaga en la población sorda de la institución y los diferentes actores que coparticipan del proceso educativo, acerca de los aspectos claves para lograr estas transformaciones, lo que induce a la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las orientaciones para la formación de docentes en la atención educativa pertinente de la población sorda, al interior de los programas de Educación Especial y Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana?*

Tipo de Investigación

Al estudiar un fenómeno complejo que se compone por múltiples unidades de análisis como la formación de docentes para la educación de la población sorda, en una institución de educación superior, se opta por una **investigación cualitativa**, con un **enfoque fenomenológico-hermenéutico** que moviliza la descripción y comprensión del fenómeno, encaminado a comprender desde las teorías de los textos, las dinámicas entre actores, documentos y prácticas, y cómo se materializan los mismos. (Ríos Saavedra, 2005)

Líneas de indagación

Con el fin de situar los aspectos formativos relevantes a la educación de la población sorda y a partir de las prácticas pedagógicas de la Iberoamericana, como experiencias de formación a esta población, fue necesario establecer unas líneas de indagación que mostraran una descripción de la necesidad de cambios e innovaciones al interior de los Programas de Pedagogía Infantil y Educación Especial, con el fin de mejorar los procesos, los perfiles, las competencias y en general la calidad del servicio en la formación profesional del futuro docente. Estas líneas son:

1. Percepciones y concepciones sobre las experiencias educativas en la formación docente en el Programa de Educación Especial, por parte de estudiantes y profesores.
2. Relaciones entre saberes y prácticas pedagógicas. Equilibrio entre la teoría y la práctica sobre el tema.
3. Descripción de los procesos de formación de docentes sordos en el aula. Ajustes, adaptaciones, promoción de la participación.
4. Estrategias importantes en la práctica para enseñar a estudiantes sordos que se aplican.
5. ¿Cuál es la influencia del Modelo Constructivista del PEI de la Iberoamericana en las prácticas pedagógicas?
6. ¿Cuáles asignaturas del Plan de Estudios de las Licenciaturas de PI y EE se promueven los procesos de formación de personas sordas?
7. Que sugerencias propone para optimizar los procesos de formación docente de pedagogos infantiles y educadores especiales.
8. Con qué frecuencia y qué objetivos tiene, evaluar las prácticas pedagógicas cotidianas.
9. ¿Cuáles son las dificultades existentes en torno a la formación docente de pedagogos infantiles y educadores especiales en la Iberoamericana?
10. ¿Cuál es la influencia del intérprete de LSC en las prácticas pedagógicas para la atención educativa de la población sorda en la Iberoamericana?

Participantes

En el curso de esta investigación intervienen como actores clave dos tipos de poblaciones: institucionales e individuales, la primera organizada por entidades, desde el orden nacional y la segunda compuesta por la población objeto de estudio.

Entidades Participantes

Instituto Nacional para Sordos, Insor

Establecimiento Público del orden nacional, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio independiente, adscrito al Ministerio de Educación Nacional ([Decreto 1823 de 1972](#)), que tiene como misión promover desde el sector educativo, el desarrollo e implementación de la política pública para la educación e inclusión social de la población sorda, a través de la asesoría y asistencia técnica al Gobierno Nacional en la formulación de políticas, planes programas y proyectos para el desarrollo integral de la población sorda.

Dentro de sus funciones contempla el establecimiento de alianzas y redes interinstitucionales, para promover y liderar el desarrollo de procesos de investigación que permitan la generación y socialización del conocimiento, así como la divulgación de estadísticas y orientaciones para la atención a la población sorda.

Corporación Universitaria Iberoamericana

Institución de educación superior que cuenta con reconocidos antecedentes en el escenario de la educación de población con discapacidad desde sus orígenes como *Centro de Educación Especial Skinner*, su transformación al *INPI, Instituto de Pedagogía Infantil* y posteriormente su reconocimiento como Institución Universitaria según acuerdo del ICFES N°113 de julio de 1992.

Población participante

La población considerada como objeto de estudio es parte de la comunidad académica vinculada a los programas de ***Licenciatura en Educación Especial*** y ***Licenciatura en Pedagogía Infantil***.

La muestra de población se tomó con el fin especial de reconocer el *estatus equiparable de la lengua de señas a la lengua oral y las implicaciones de ésta en la conformación de una comunidad lingüística minoritaria*, y corresponde a:

- Cuerpo docente (de los programas)

- Estudiantes (docentes en formación)
- Egresados (docentes en ejercicio)
- Equipo de apoyo: Docentes/Tutor, Intérpretes
- Personal del área administrativa: Coordinación Académica, Coordinación de Investigación, Decanatura de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Vicerrectoría Académica

Esta muestra se emplea para la recolección, descripción e interpretación de los datos, a través de relatos y textos se establecieron, a partir de los grupos, tiempos y espacios que estratégicamente ofrecieran información clave del fenómeno estudiado: *las prácticas pedagógicas en la formación de estudiantes sordos*. Sus contribuciones permiten situar un punto de referencia para observar las prácticas, desde el *deber ser* de los documentos institucionales y las diversas formas de hacerse tangible en los procesos de formación.

Fuentes de Información

Se identificaron tres fuentes de información que se abordaron en el marco de esta investigación: los actores, discursos y textos.

Los actores: son los *estudiantes, docentes, directivos y egresados*, quienes reportaron desde sus experiencias los elementos teóricos y prácticos que se materializaron en sus procesos de formación.

Los discursos: la *exploración de las voces*, además de buscar las percepciones y las verdades relativas a ellos, debe indagar por las competencias o aptitudes que han logrado desarrollar para el trabajo con esta población. En este tipo de fuentes, se requieren instrumentos para evaluar conocimientos: entrevistas por grupos focales de la comunidad educativa, observación no participante y cartografía social.

Los textos: *los documentos institucionales*, enmarcan la realidad institucional, que orienta y da línea a las acciones y decisiones que se han

implementado al interior de los programas de formación a docentes para atender estudiantes sordos y su prospectiva o proyección.

Esta es una investigación hermenéutica que revisa documentos históricos de los programas y pretende encontrar cambios, avances o retrocesos al respecto y así mismo, posicionar históricamente los programas que brindan atención educativa a la población sorda.

Las prácticas de clase, propiamente dichas, permiten analizar e interpretar las estrategias de formación y las prácticas desarrolladas con los futuros docentes, así como el tipo de actividad que permite la promoción de conocimientos y habilidades docentes para el trabajo con la población sorda.

Procedimiento

Este proceso hermenéutico supone un devenir entre la observación, la descripción, la comprensión y la interpretación del fenómeno, como lo define Flores Ochoa y Tobón Restrepo (2001), en la unión de lo textual y lo contextual, los discursos de los estudiantes sordos y el entorno universitario que les acoge.

Instrumentos para estudio

Entrevista semiestructurada

Instrumento que busca ampliar la información desde los actores: los estudiantes sordos y oyentes, respecto a sus experiencias de formación. La flexibilidad de este instrumento permite dirigir la entrevista con un estilo propio, ya que como lo señala Corbetta, *“en la entrevista cualitativa el objetivo último es conocer la perspectiva de la persona, comprender sus interpretaciones, percepciones, sentimientos, los motivos de sus actos.”* (2007, pág. 344). Para su implementación debe contar con una guía conformada por una serie de temáticas generales expresadas en preguntas globales.

Entrevista tipo Grupo Focal

Esta modalidad de entrevista se aplica en función del número presupuestado de participantes en el estudio; en esta modalidad se puede recolectar en poco tiempo y a profundidad, un volumen significativo de información cualitativa a partir de una discusión de un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones.

Observación reflexiva no participante

Esta clase de observaciones implica su registro en un medio almacenable que permita a posteriori, una revisión y análisis detallado de la información en los contextos en que se presenta la relación de múltiples componentes de la realidad social; componentes que no son tangibles con la mera observación directa. *“Observar es un acto mental bien complejo. No basta con “ver” las cosas, proceso fisiológico que se genera en los sentidos. Es necesario “mirar”, proceso cognitivo que, aunque se inicia como ver, exige una actividad de la mente.”* (Niño Rojas, 2011)

Notas de campo y Análisis de tipo documental

Los sucesos se registraron en notas de campo que permiten hacer registro de las observaciones que complementan a los instrumentos y medios. Para su implementación se tuvo en cuenta, como plantea Valles Martínez (1997), que: *“las notas de campo no cumplen solamente la función de “recogida de datos”, sino que ayudan a crearlos y analizarlos.”* (pág. 43)

Análisis de tipo documental

Con este análisis se buscó describir y representar de forma unificada y sistemática, las realidades institucionales en el programa de Educación Especial desde documentos como:

- Proyecto Educativo Institucional
- Documentos Maestro de Registro Calificado
- Proyecto Educativo de Programa

- Malla Curricular de Programa

Ello comprendió su procesamiento analítico-sintético que incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indexación, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas como lo orienta Gutiérrez Fernández (2007). Ídem, se consultaron documentos del Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Nacional para Sordos, como los lineamientos Internacionales de la ONU y la UNESCO, para la formación de docentes y la atención educativa a estudiantes sordos.

Cartografía social

La cartografía social o *mapas parlantes*, permite representar o diagramar realidades sociohistóricas, culturales y lingüístico-comunicativas, para recuperarlas desde la voz de los actores. Hay que partir del territorio para reafirmar la pertenencia de las comunidades y encontrar un punto de vista para interpretar las opciones de desarrollo, que las instituciones ofrecen. *“La cartografía social nos ayuda en este propósito de conocer mejor la vereda, el barrio [...] y para dar mayor sentido de pertenencia a sus habitantes por el espacio que ocupan, que viven.”* (Carvajal, 2005, pág. 5)

Prueba mixta de conocimientos

Esta prueba pretende medir conocimientos específicos frente a la formación docente para la atención a la población sorda; busca indagar nociones, conocimientos, discursos y saberes de los docentes, articulándolos con conocimientos generales de pedagogía y didáctica, y específicos en la educación, para orientar la formación de docentes para la atención a la población sorda.

Implementación

A partir de las fuentes de información, las categorías de sistematización y análisis, se recolectaron las diferentes tipologías de datos, que son la base para

lograr una caracterización objetiva, rigurosa y respetuosa de las prácticas formativas para atención a las poblaciones que se adelantan en la Iberoamericana.

El proceso de análisis de estas categorías permitió triangular la información, proceso en el que se identificaron las articulaciones existentes y su calidad frente a las realidades percibidas y vividas al interior de la institución. Con esto se determinaron los componentes que actualmente estructuran los programas de formación y su nivel de coherencia de cara a las demandas del sector educativo y el ejercicio docente, y en directa relación con la atención a la población sorda.

La información se registró en los instrumentos y en la herramienta de diario, donde se recolectaron las **Notas de Campo** para un análisis de tipo documental.

La **Entrevista Semiestructurada**, contó con la participación de los maestros en formación y permitió hacer un análisis directo del: ¿Qué es y lo que sucede en las experiencias de los actores y lo planteado desde el deber ser de la institución y los discursos de formación integral?

La aplicación de entrevistas a diferentes **Grupos Focales** incluyó grupos de estudiantes sordos y oyentes, docentes y personal administrativo de la Corporación. Las actividades de **Observación Reflexiva** se registraron en video^[6]: clases, encuentros, reuniones, etc. Finalmente, se aplicaron las **Pruebas Mixtas de Conocimientos** para medir la relación docente – población sorda.

El ejercicio de comprender, desde la hermenéutica, se realizó a partir de los textos escritos, donde los relatos de los sujetos se configuran como unidades lingüísticas, que desde sus relatos y experiencias encarnan las intenciones formativas de su proceso en la Iberoamericana; así como sobre las posturas institucionales, formuladas en documentos, que igualmente describen estos mismos procesos de formación para la atención de población sorda.

Resultados

A partir de la lectura de los insumos, surgen los resultados desde: la Revisión Documental, la aplicación de la Prueba de Conocimientos, las entrevistas a Grupos Focales de Estudiantes, de Docentes de la Corporación, de la Observación a las Clases y de la Cartografía Social. De estos se seleccionaron un conjunto de categorías emergentes para el análisis hermenéutico de los insumos.

Las categorías que emergieron al revisar toda la información recolectada, arrojo el siguiente resultado sobre las categorías de análisis:

Tabla 1 Categorías emergentes del análisis de la información recolectada

Enunciación de la Categoría	Nombre de la categoría
¿Dónde permanecen los estudiantes sordos, cuando asisten a la Universidad?	¿Qué pasa Fuera del Aula?
¿Qué se conoce de las personas sordas que asisten a la educación superior?	¿Quién es una Persona Sorda?
¿Qué necesitan los estudiantes sordos dentro de la Corporación, para mejorar la Calidad Educativa?	Alternativas
¿Cuáles son los tropiezos comunes de los estudiantes sordos dentro de la Corporación?	Barreras y Dificultades
¿Qué características deben tener los profesores para enseñar en aulas que tienen estudiantes sordos en la clase?	Rol Docente en Formación de Sordos
¿Cuáles son las características óptimas de Programas de Formación Superior para personas sordas?	Programas de Formación Superior para Sordos
¿Cómo se desarrollan las competencias profesionales de estudiantes sordos en la Iberoamericana?	Competencias Profesionales de Sordos en Educación
¿Qué piensan las estudiantes, docentes de los programas, a propósito de los derechos de las personas sordas?	Empoderamiento y Derechos de los Sordos
¿Cómo son las estrategias pedagógicas de enseñanza superior para estudiantes sordos?	Estrategias Pedagógicas
¿Cómo se evalúan los procesos de aprendizaje en la población sorda en la Iberoamericana?	Evaluación de Procesos
¿Cómo es la exigencia a los procesos de formación de sordos?	Exigencia en los Procesos de Formación
¿Cuál es la experiencia de la Institución con la educación de los sordos?	Experiencia de la Institución

¿Características de la formación docente para sordos?	Formación Docente de Sordos
¿Servicio de interpretación en la Universidad?	Servicio de Interpretación
¿Cómo son las interacciones entre estudiantes sordos y oyentes?	Interacciones entre Sordos y Oyentes
¿Cómo es el uso de la Lengua de Señas?	Uso de la Lengua de Señas
¿Cuál es el rol del docente, con estudiantes sordos en los programas de formación?	Rol Docente en la Formación de Estudiantes Sordos en la Iberoamericana
¿Cómo son las representaciones de las personas sordas en el aula?	Representaciones de las Personas Sordas
¿Cómo son las prácticas pedagógicas con estudiantes sordos?	Practicas Pedagógicas

Síntesis descriptiva de resultados a partir de categorías relevantes seleccionadas

Las categorías se exponen como preguntas en función de los aspectos que atañen a las experiencias de formación universitaria en la población sorda. Si bien las preguntas parecen amplias e indefinidas, en la aplicación del proceso metodológico se acotó a una serie de categorías de análisis que facilitan el proceso de indagación. Estas categorías definen con precisión y contundencia, las problemáticas más sentidas de la experiencia de la población sorda, que finalmente facilitan la lectura de los siguientes resultados del proceso.

Los estudiantes sordos en la Universidad

En aras de definir al estudiante sordo en la institución, los diferentes registros señalan lo siguiente:

La caracterización de una persona sorda, enunciada por los mismos estudiantes sordos, es entendida como^[7] *aquella persona que no percibe los sonidos articulados del lenguaje, ni los produce, o quien ha perdido la audición total o parcial y no percibe los sonidos del medio que lo rodea o la voz de las personas con quienes convive*^[8]. Pero hay otros aspectos interesantes de las caracterizaciones de las personas sordas, por ejemplo: Entre otras, por ejemplo, son definidas como **sujetos con derechos, dificultades, sueños y expectativas como todos los seres humanos**.

Barreras y dificultades

Un aspecto crítico de estudio, ante cualquier población vulnerable, es reconocer las situaciones a las que se enfrentan para detectar y poder mitigar las barreras y dificultades que deben afrontar, lo que a partir de los registros se puede identificar:

Las barreras y dificultades que los estudiantes sordos deben afrontar para el desempeño competente, en la formación profesional, están desde el ingreso a la Educación Superior. En las universidades no se conoce la situación de los sordos, o no se sabe quién es sordo, lo que impacta en las características del aprendizaje que tienen estas personas^[9] y los que requiere para su ingreso a la formación superior.

La primera barrera que ellos enfrentan es la comunicación. En el contexto no hay programas que de forma nativa estén diseñados en o para la lengua de señas, ni existe un programa adecuado para el aprendizaje de la lengua escrita para sordos. O si los hay, no están ampliamente difundidos en las Instituciones de Educación Superior.

El estudiante oyente se siente frustrado por no poder ayudar a sus compañeros de clase sordos, bien sea por la incompetencia en LSC^[10] o por la menor competencia en lengua escrita de los estudiantes sordos.

Los docentes creen que el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases con las dos poblaciones se hace muy lento, ya que es como hacer dos clases con transcripciones de mensajes sin fluidez.

Cuando hay servicio de interpretación, el docente no interactúa directamente con el estudiante sordo y el proceso de leer y escribir sobre un tema específico se dificulta ya que al no existir una comunicación directa los mensajes y los contenidos se tergiversan e incluso se pierden.

En cuanto a la lengua escrita, esta es imprescindible para el intercambio de ideas, opiniones, para conocer, identificar o refutar saberes; esta es necesaria

para oyentes y para sordos, ya que la escritura es el canal que transporta el mensaje y la información para el desarrollo del conocimiento y la memoria histórica de la cultura.

Condiciones de los Programas de Licenciatura

Los programas de *Licenciatura en Educación Espacial* y en *Pedagogía Infantil*, que son el epicentro de la muestra, requieren de un conjunto de criterios y condiciones que fomenten la accesibilidad de la población sorda, por lo que, para el *constructo* de los mismos, las evidencias recolectadas desde los instrumentos permiten ver algunas consideraciones, hechos y acciones que deben trascender al currículo.

La LSC, Lengua de Señas Colombiana, es un medio comunicativo y didáctico, una responsabilidad y postura ética para los docentes que trabajan con población sorda, que, si bien no se ha dinamizado en la institución como medio de comunicación funcional e institucionalmente declarado, su uso viene en aumento por parte de algunos docentes.

No se evidencia a nivel institucional la existencia de estrategias didácticas y pedagógicas, así como recursos educativos^[11] situados de forma específica para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos. Si bien hay clase magistral y otras fortalezas en la dotación de salones (como videobeams y televisores entre otros) se requiere de otros recursos visuales que con un uso apropiado contribuyen a la comprensión de los diferentes temas.

Medios y estrategias pedagógicas para formar

Si bien el tópico anterior aborda el tema de los materiales educativos, estos deben aunar esfuerzos desde las estrategias pedagógicas y didácticas en la búsqueda de una consolidación de diversas fuentes que faciliten la aprehensión del conocimiento, su apropiación, adaptación y transformación. Así, desde la aplicación de los diversos instrumentos se aprecia que:

- Los mapas conceptuales son estrategias utilizadas por los profesores universitarios para trabajar los conceptos y relacionarlos, gráficamente representan la jerarquía de ideas que contribuye a la comprensión de los temas en la pedagogía para la inclusión.
- También, el cuerpo y la pedagogía del movimiento es otra estrategia planteada por docentes y para docentes en formación, para la pedagogía infantil y la educación especial.

Según los docentes del programa, es necesario diseñar e implementar ajustes en el currículo, que trasciendan al plan de estudios y las clases, con recursos educativos que articulen el uso de la Lengua de Señas Colombiana y las TIC, entre otras estrategias de participación que complementen el currículo flexible y el diseño universal, la comunicación total, el desarrollo temático y el dominio del modelo de comunicación, y que además tengan en cuenta las particularidades, ritmos de aprendizaje y las habilidades de estudiantes sordos.

Para enriquecer las estrategias, se ofrecen ideas que van desde los videos con sub-títulos de apoyo, infografías (gráficos con explicaciones), educación en experiencias y como evaluación la demostración de conocimiento en la práctica.

También señalan que, cuando no se posee el conocimiento de la lengua de señas, es necesario utilizar estrategias de comunicación visual y no verbal, mediada por recursos educativos y el aprendizaje objetivo. Sin embargo, la lengua de señas resulta ser un requisito y una postura ética para los docentes que trabajan con población sorda.

En general, el uso de infografías e hipertexto y otras herramientas visuales, digitales o manuales, por ejemplo: la escritura en el tablero y los interpretes; que exponen con claridad el proceso que se desarrolla en clase, son estrategias que con una dinámica ágil como:

- La presentación breve del tema
- El intercambio de saberes a través de la lectura

- La discusión interpretativa y otros ejercicios prácticos
- La socialización de conclusiones a las actividades

Promueven la obtención de aprendizajes significativos, resultados de la interacción entre las personas, oyentes y sordas, y los recursos, estrategias y didácticas que son elementos que configuran la calidad educativa inclusiva desde las estrategias.

Evaluación en la Universidad

Si bien, la evaluación hace parte de la confirmación de la aprehensión y apropiación del conocimiento, de forma individual y colectiva, las condiciones y características individuales del estudiante sordo e incluso del estudiante oyente, involucran una amplia gama de estrategias entre lo físico, lo presencial, lo contextual y lo mediático. En este sentido, desde los diferentes instrumentos se evidencia que^[12]:

Algunos profesores describen estrategias implementadas para evaluar al estudiante sordo, estas se proponen a nivel oral y en lengua de señas, con el fin de facilitar el avance de los estudiantes y para promover el aprendizaje y la construcción del conocimiento en ellos, esto también permite hacer la retroalimentación a partir de una autoevaluación permanente.

También se menciona la evaluación centrada en la lengua escrita, pero se percibe que estrategias como estas afectan a los estudiantes sordos, porque no logran una evaluación equitativa en primera lengua; una evaluación de esta naturaleza resulta en un proceso inacabado porque el estudiante no soporta lo que escribe.

Los estudiantes oyentes identifican cierto desconocimiento por parte de algunos maestros para evaluar a los estudiantes sordos y la nota 3.0 es el parámetro sobre el cual se evalúa a las estudiantes, esta situación hace que se asuma la evaluación como un proceso que no varía y se obtenga el mismo resultado.^[13]

Flexibilización curricular

Desde el punto de vista de la diversidad, al contemplar las capacidades y el potencial de los estudiantes sordos y su yuxtaposición frente a los estudiantes oyentes, se infiere la necesidad de reconocer las diferentes formas de alcanzar el logro, frente a esto, las manifestaciones describen estrategias para tener en cuenta en la formación de docentes sordos:

- Es necesario implementar ajustes razonables dentro del aula y a nivel curricular a través del uso de recursos educativos, según lo señalado en medios y estrategias pedagógicas.^[14]
- La organización del proceso de flexibilización curricular debe contar con docentes sordos bilingües y con intérpretes de *Lengua de Señas Colombiana*.
- Afianzar, la experiencia de los docentes señala que se debe volver a explicar la temática en un segundo momento para obtener seguridad frente a la comprensión de los estudiantes sordos en la clase.
- Desde el eje de la evaluación esta debe ser oral con el fin de poder identificar la construcción del conocimiento que hace el estudiante sordo.

A partir de la perspectiva de los estudiantes oyentes resaltan como necesidad que el maestro se interese en los estudiantes sordos^[15], pero el docente, al estar con treinta estudiantes, termina utilizando su lengua oral como lengua mayoritaria y olvida a los estudiantes sordos.

Conclusiones y Proyecciones para la Iberoamericana

Causalidad

Las dos últimas décadas reflejan una transformación efectiva en la atención educativa a la población sorda; en este tránsito de comprensión del fenómeno educativo, se han generado respuestas a la comunidad sorda para el curso de la educación formal, considerando sus características y la demanda territorial.

A partir de las vivencias y experiencias educativas de las personas sordas, se identificó una tendencia centrada en la urgencia de comunicarse, como un recurso ineludible en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, una de las causas del problema existente en la educación de las personas sordas, ha sido el pensar que el dominio de una lengua, de señas u oral, soluciona las dificultades educativas en los estudiantes sordos, lo que de facto se refuta al entender a la educación como un proceso integral conformado por múltiples vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida.

Así, para entender el fenómeno, es necesario abordar las posibles causas que han incidido en la formación del docente de hoy, que deben atenderse para mejorar la formación de las futuras generaciones de docentes que atenderán a la población sorda.

Procesos pensados para la formación de la población sorda

Una primera causa se centra en el desconocimiento de los procesos de formación, pensados desde la atención a población sorda. La experiencia de la *Corporación Universitaria Iberoamericana* frente a la formación de docentes para la atención a población sorda entre 1984 y 1994, evidencia que contó con procesos de formación específica en esta población, de cara a la escasa oferta existente en la época; desde el *Instituto de Pedagogía Infantil INPI*, se sentaron las bases desde las cuales emerge la *Corporación Universitaria Iberoamericana*, la cual en su diseño curricular, contó con un proceso de formación a docentes de educación especial orientada a la población sorda.

De cierto modo, la *Corporación Universitaria Iberoamericana*, ha sustentado un liderazgo frente a la formación de docentes para sordos, pero a pesar de esto hay un quiebre en la historia de *la Iberoamericana* que muestra un letargo y una disminución de los avances significativos en torno a la atención a la población sorda; esto se relaciona de forma directa con la interrupción de los procesos para fortalecer la adquisición de experiencias significativas en los maestros de esta área.

Pero, la problemática frente a la formación docente tiene otras aristas que demandan de un tiempo suficiente para analizar y buscar mejoras en las acciones y sucesos que emergen de los procesos de educación.

Por un lado, y en consonancia con Arregui (2000), “ *en las reformas y transformaciones de la educación, la formación de docentes es lo último que se discute e introduce.*” Lo que, al ponerlo en términos de educación inclusiva, implica cambiar la forma de mediar entre el discurso pedagógico y la realidad, para determinar lo que el estudiante debe saber y como es, y lo que el docente debe hacer y cómo hacerlo. También se evidenció que las demandas de los estudiantes son cada vez más exigentes, por lo que la educación debe contar con respuestas oportunas, lo que es consistente con los señalamientos de Saravia y Flores (2005). En otros términos, esta problemática demanda que los procesos de formación sean holísticos y que así mismo trasciendan las realidades educativas.

Construcción de conocimiento

Es evidente que la *Construcción de Conocimiento* es un proceso que se encuentra en constante transformación y va de la mano con el marco legal nacional e internacional, lo que, en últimas, direcciona la finalidad educativa de los programas en relación con la formación de maestros para el trabajo con poblaciones diversas. Si bien la transformación del conocimiento es una causa genésica que afecta la formación de los futuros docentes, es una oportunidad y una respuesta de la academia frente al cumplimiento del marco de derechos; es un escenario en construcción que requiere transformaciones de orden filosófico,

axiológico, praxiológico, metodológico, conceptual y epistemológico, que además se presenta como un fenómeno complejo, procesual y participativo en el cual las comunidades académicas deben priorizar y orientar sus esfuerzos hacia estas transformaciones.

La academia debe evaluar de forma continua los procesos de construcción del conocimiento, de enseñanza, didácticas, pedagogías alternativas, entre otros, para fortalecer el perfil del docente egresado que, además, cuenten con procesos de formación óptimos que les permita actuar frente a las necesidades del medio, encarando los retos de la educación en y para la diversidad.

Competencias profesionales

Una tercera causa del fenómeno se relaciona con entender que los docentes sordos y para sordos, deben contar con un conjunto específico de competencias humanas, profesionales y pedagógicas, de tipo general y específico para atender, dentro de la propuesta educativa en la que se encuentre, a la población sorda y promover potencialidades cognitivas, lingüísticas, culturales y sociales.

Estas competencias y exigencias del sistema educativo a los docentes que atienden población sorda se han ido consolidando teóricamente. Así, *el docente (sordo u oyente) que atiende población sorda* es, o debe ser, un sujeto que conozca y comprenda las concepciones sobre el sordo y la sordera, y las implicaciones pedagógicas que cada una de ellas tiene en la educación de estas personas. Debe conocer a nivel conceptual las formas de aplicación en la práctica pedagógica de asuntos cruciales como *la educación bilingüe, la interculturalidad, la diversidad, las minorías lingüísticas, la educación de minorías, el desarrollo lingüístico comunicativo en lengua materna y la segunda lengua, y representaciones sociales*, entre otros aspectos.

Entonces, un proceso de formación de docentes en este campo requiere fundarse a partir de un enfoque socio-antropológico de la población, que reconozca las diferencias sociales, lingüísticas y culturales, lo que está directamente vinculado con la óptica y responsabilidad de la pedagogía, y no, desde la deficiencia sensorial que conduce a procesos de rehabilitación.

Desde la perspectiva de las competencias docentes para la atención a población sorda, se identifican también, necesidades de formación y cualificación de los docentes en diversos temas y niveles, dado que las herramientas conceptuales, pedagógicas y didácticas que han consolidado en sus procesos de educación superior, o en la experiencia docente, no son suficientes para garantizar el desarrollo de procesos educativos de calidad con los sordos.

La experiencia

Desde la vivencia que ha tenido la *Corporación Universitaria Iberoamericana*, con los estudiantes sordos, se identifican carencias y desconocimiento por parte de la organización universitaria frente al ajuste de sus estrategias para equiparar el acceso a una educación de calidad que reconozca sus necesidades lingüísticas, culturales, académicas y comunicativas, y en función de facilitar la permanencia de esta población en su proceso formativo.

Este cuestionamiento se ha intensificado en los últimos años en la *Iberoamericana*, al contar con estudiantes sordos en las dos licenciaturas; hecho que se manifiesta, desde instancias docentes y directivas, en un grado de desconocimiento sobre las formas efectivas de trabajo con estos estudiantes, lo que implica la necesidad de adecuar, ajustar y transformar los procesos de formación dirigidos a estos estudiantes sordos.

Entonces, sí existen algunas dificultades para atender directamente a la población sorda, ¿Cómo se direcciona la formación de los futuros docentes al respecto?; es decir, ¿Cómo son o están los programas de formación docente en las licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Especial desde el eje específico de atención a la población sorda? Los nuevos retos de la educación de las personas sordas son parte sustantiva de la formación de formadores e involucra procesos que contemplen la atención integral a las personas sordas, sin importar su edad.

Además, fortalecer los procesos de formación en los futuros maestros que enseñarán a la diversidad y que necesitan contar con bases pedagógicas y

didácticas que transformen y configuren los procesos de enseñanza centrados en las necesidades tanto de la población sorda, como de las demás personas, y sus propias particularidades, es un área que a 2016 no se ha estudiado al interior de *la Iberoamericana*, por lo que requiere ser abordada de forma integral por la institución como formadora de formadores y porque las demandas del contexto educativo se enmarcan dentro de procesos de calidad educativa.

La anterior afirmación, exige cuestionarse sobre los aspectos o componentes que debe considerar *la Iberoamericana* o cualquier *Institución de Educación Superior*, al interior de los programas de formación docente, orientados a la atención educativa de la población sorda. A su vez, se abre paso a inquietudes sobre el nivel de presencia o articulación de dichos programas con los fundamentos conceptuales y su materialización en las prácticas formativas para la población sorda, y sus particularidades, esto en relación con los elementos disciplinares y las didácticas, entre otros aspectos. Significa, preguntarse por el estado y la pertinencia de los programas para la formación de docentes que atenderán población sorda en los diferentes niveles educativos.

Desde la vivencia propia de *la Iberoamericana* y entendiendo que los actores que soportan estas formas de atención a poblaciones diversas son ejes fundamentales para el desarrollo de las mismas, ya que son quienes materializan las teorías, enfoques, orientaciones, políticas y metodologías para desarrollar y garantizar una educación pertinente; emerge entonces, una problemática centrada en ¿Cómo formar docentes para la atención a la población sorda? Y en los casos de las licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil, se extiende a ¿Cómo formar al docente sordo para que brinde el servicio educativo en su práctica?

Acciones para seguir

A partir de la experiencia en la formación de docentes para la atención a población sorda, se identifican algunos elementos claves para ser analizados en profundidad y de allí, llevarlos a la cotidianidad de la institución:

Reconocer la presencia de estudiantes sordos

Surge un elemento clave asociado con las condiciones de los programas de Educación Especial y Pedagogía Infantil en la Iberoamericana: existe cierto desconocimiento por parte de los profesores frente a la presencia de estudiantes sordos.

Con relación a los planes de estudio, es necesario revisar los dos programas dadas sus estrechas similitudes, pero además desde las asignaturas se deben abordar las didácticas, al orientar y contemplar unas estrategias pedagógicas pertinentes que amplíen el espectro en el campo de acción de los educadores especiales.

A partir de los aspectos misionales de la universidad y en relación con la política educativa del sector, es prioritario generar un ambiente óptimo para vincular a los estudiantes sordos. Estos procesos implican ajustes administrativos, académicos, curriculares y de proyección social, entre otros aspectos; organizacionalmente el propósito es prevenir rupturas en las diferentes dinámicas de formación, los roles y los procesos académicos en la Educación Superior.

Fortalecer la didáctica

Desde la vivencia de los estudiantes oyentes y sordos, se identificaron varias debilidades asociadas con las didácticas específicas para cada clase. A través de sus propias voces y al pensar en un aula realmente inclusiva, se plantean opciones y alternativas para promover la participación y el aprendizaje de todos.

Es importante resaltar, cómo los estudiantes de Educación Especial brindan y describen posibles estrategias pedagógicas para que los profesores orienten al estudiante sordo. Hecho que evidencia, que hay un proceso de acción participativa y permanente por la formación inclusiva, que se mejora y retroalimenta continuamente. Se hace relevante, que este ejercicio debe realizarse en continuo y con formas de organización sistematizadas desde la administración de los programas, las facultades y la universidad.

En las condiciones actuales, los Programas de Educación no tienen el servicio de interpretación por parte de un profesional idóneo de la Lengua de Señas. Este servicio se ha prestado de forma asistemática, por docentes con diferentes niveles de proficiencia en la LSC y de acuerdo con la disponibilidad de docentes en los programas, con o sin formación y experiencia en el campo de la Educación Superior. Este fenómeno incide de forma directa en la garantía del derecho a la educación de las personas sordas. Por consiguiente, es necesario que los profesores de un programa de Educación Superior inclusiva sean capacitados en lengua de señas, para generar procesos de flexibilización a partir del área disciplinar y mejorar la calidad, para reconocer las características particulares de cada estudiante con el fin de promover, facilitar y generalizar el acceso a las temáticas específicas, para alcanzar aprendizajes significativos y la apropiación del conocimiento.

También, es necesario establecer un conducto para conocer las opiniones, vivencias y experiencias y cuáles creen que son las necesidades a las que la universidad debe responder. Los Programas de Licenciatura deben contar con un seguimiento ágil, riguroso y propositivo que brinde soluciones a la mayor brevedad posible, a través del Programa de Acompañamiento Estudiantil.

De cara a las competencias de los docentes para enseñar a docentes sordos, se evidencian necesidades asociadas con:

- El desconocimiento de procesos de flexibilización curricular y estrategias pedagógicas pertinentes en la formación docente de personas sordas.
- La mayoría de docentes no conocen la Lengua de Señas Colombiana, el cual se convierte en un gran obstáculo.
- La evaluación de los estudiantes sordos no ha sido pensada desde sus características particulares. Hay que escudriñar a profundidad en diversos tipos y formas de evaluar en los procesos de formación superior para población sorda.

- La comunidad educativa debe conectarse a través de redes y sistemas de investigación y formación de población sorda, indagar en las proyecciones de formación de población sorda en universidades colombianas y fuera del territorio nacional, para tener la información sobre los programas, currículos, estrategias académicas y administrativas situadas y pertinentes.

Mejorar la forma de evaluar

Se identifican grandes tensiones asociadas a las debilidades en el sistema de evaluación, esto debido al desconocimiento de procesos educativos diferenciales. De allí que se requiere que la evaluación se torne flexible. En términos de cohesión y concordancia, esto impacta de forma directa en la calidad de la educación de cara a las necesidades de la población.

Flexibilización y diferencia

La flexibilización ha sido un proceso que apalanca el reconocimiento de la diferencia, este ha permeado los procesos educativos del estudiante sordo, sin embargo, su uso y aplicación se ha ido tergiversando, por ejemplo, existen tensiones y sentimientos de inconformidad por parte de las estudiantes oyentes, quienes perciben bastante flexibilidad frente al estudiante sordo. El no conocer estrategias pedagógicas que preserven el equilibrio en la diferencia, le resulta al estudiante sordo en procesos educativos de menor calidad que los de sus contrapartes oyentes.

Así, toma relevancia la formación de docentes en torno a los procesos de flexibilización curricular y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje; además; para un proceso educativo diferencial, en estudiantes sordos, es fundamental brindar un apoyo individual y tutorías extra-clase que sustenten este equilibrio.

Derechos transformados en hechos

Desde el reconocimiento de los derechos de la persona sorda, el derecho a la educación conmina a las instituciones a proveer el servicio de intérprete, para que este le facilite al estudiante el acceso a la información y la comunicación, y con esto generar procesos formativos de calidad.

Así, emerge el intérprete como un actor y recurso educativo importante que funge como puente comunicativo entre la persona sorda y la comunidad académica, con este interprete cambia la dinámica de la clase, porque el estudiante sordo se sintoniza con la información y el conocimiento.

Desempeño en escenarios de sordos

Con relación a la formación docente de los estudiantes sordos, se identifican habilidades y capacidades muy pertinentes para trabajar con esta población. Los resultados reportan también alternativas y soluciones educativas en los procesos de formación para estudiantes sordos, que consideran la presencia de la lengua de señas como un entorno más amigable, colorido y motivante para aprender. La lengua de señas como base para la comunicación de las personas sordas es la que permite en cualquier escenario educativo promover procesos de calidad.

Empoderamiento del estudiante sordo

Frente a los procesos formativos, se identifica como necesidad trabajar en el empoderamiento de los sordos, el reconocimiento de sus deberes y derechos como sujeto político, por lo que es fundamental, promoverlo en todos los procesos de formación.

Para algunos estudiantes oyentes, se identifican dificultades en la identidad del estudiante sordo, ya que, en ocasiones, se orienta la visión del sordo a un tema asistencial, pero en algunas situaciones, exigen sus derechos, así, es necesario apropiarse a la población, frente a sus derechos, a sus deberes y a su formación.

También se identifica en el estudiante sordo, por ser una minoría, el temor a expresar sus sentimientos cuando no existe la presencia de un grupo para dar mayor soporte y reclamar sus derechos.

Los estudiantes oyentes, asumen una postura crítica frente a los obstáculos que tienen los estudiantes sordos para exigir sus derechos respecto a la educación y a las condiciones óptimas que serían necesarias para su formación. Los estudiantes sordos, aunque lo piensan, no expresan esa inconformidad, ni presentan soluciones, quizás por temor a no poder culminar sus estudios.

Por lo tanto, si los estudiantes sordos no se apropian de sus derechos, no se identifican y reconocen desde sus capacidades y potencial, este proceso va a incidir de forma directa en la formación de las futuras generaciones y en su identidad a nivel personal y profesional.

Interacción con la sociedad

Con respecto a ¿Qué sucede en el aula?, las estrategias pedagógicas a nivel grupal permiten identificar que el estudiante sordo no trabaja de forma grupal, ya que, al no poder interactuar con otros estudiantes en su lengua, se aísla del grupo, y esto lo conmina a luchar por el dominio y apropiación de la lengua de señas por parte de docentes y estudiantes, para ampliar su capacidad de interacción con todo el grupo de estudiantes.

En resumen

Desde las perspectivas de los estudiantes sordos y oyentes, y los docentes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y Educación Especial, se hace una proyección hacia la formación de estudiantes sordos orientada a los siguientes aspectos:

- La lengua de señas está empezando a hacer parte de la universidad; entonces se proyecta que crezca en el entorno.

- Se debe promover el ingreso de estudiantes sordos a la Educación Superior y acogerlos desde la institución, configurando un ambiente pluralista e inclusivo que facilite la accesibilidad y las relaciones entre estudiantes sordos y oyentes.
- Contar con recursos humanos y didácticos acordes con las necesidades de los estudiantes sordos, para que circule la lengua de señas y los estudiantes y docentes sordos puedan estar en igualdad de condiciones para el aprendizaje y formación.
- Proyectar cursos permanentes y niveles de enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana para administrativos, docentes y estudiantes de la Universidad, a nivel general.
- Contar el servicio de interpretación en las clases, dado que los estudiantes sordos podrán estar más atentos, además están más conectados con la clase observando al intérprete y a la para al docente, esta distribución de espacios cambia de forma radical.
- Incluir en los sistemas de tutorías, programas de apoyo a estudiantes algunos especializados para personas sordas, con el propósito de identificar barreras y dificultades, proponer soluciones y evaluarlas a corto y largo plazo.

Trabajos citados

Alea, J. M. (1803). De la necesidad de estudiar los principios del lenguaje, expuestos en una gramática general, y aplicados a la lengua materna. *Variedades de Ciencia, Literatura y Artes, I*, 101-117. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=IFz2AWIMVEEC>

Alvarez Alvarez, C. (2012). La relación teoría práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402. Obtenido de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>

Arregui, P. (2000). Estándares y Retos para la Formación y Desarrollo Profesional de los Docentes. *I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos "La Salle"* (pág. 58). Urubamba, Cuzco: OEI. Obtenido de http://www.oei.es/docentes/articulos/estandares__retos_formacion_desarrollo_profesional_docentes_arregui.pdf

Barrero Rivera, F., & Mejía Vélez, B. S. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*(14), 87-96. Obtenido de http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/426

Berstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico* (1 ed., Vol. 1). Madrid: Morata.

Canabal García, C. (2007). *Innovar en Educación Infantil: El Castellano y la Lengua de Signos Española conviviendo en la escuela*. Universidad de Alcalá, Departamento de Didáctica. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. doi:<http://hdl.handle.net/10017/2204>

Carvajal, J. C. (2005). *Territorio y Cartografía Social. Proyecto: Fortalecimiento de las organizaciones pertenecientes a la Asociación de Proyectos Comunitarios A.P.C.* Obtenido de slideflick.net: <http://slideflick.net/doc/163311/territorio-y-cartografia-social--asociaci%C3%B3n-de-proyectos...>

Castillo Rodríguez, O., Clavijo de Hurtado, N., Moya Soriano, E., Portilla Aguirre, L., Quijano Becerra, P., Rodríguez Pinilla, C., & Rugeles Castro, M. (1994). *Diseño de un programa educativo integral para niños sordos vinculados al Centro de Educación Especial Skinner Vol.II*. Centro de Educación Especial Skinner, Programa de Educación; Educación de Sordos. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Iberoamericana. Obtenido de <http://catalogo.iberoamericana.edu.co/cgi-bin/koha/opac-MARCdetail.pl?biblionumber=25392>

Chavarría Navas, S. (1994). *Un cambio de paradigma: la educación de la persona sorda*. Obtenido de Portal Educativo de las Américas: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_119/articulo3/index.aspx

Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social* (2 ed., Vol. 1). (M. Díaz Ugarte, & S. Díaz Ugarte, Trads.) Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España. Obtenido de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/metodologc3ada-y-tc3a9cnicas-de-investigacic3b3n-social-piergiorgio-corbetta.pdf>

Decreto 1823 de 1972, Por el cual se clasifica y adscribe al Ministerio de Educación Nacional el Instituto Nacional para Sordos-INSOR y se aprueban sus estatutos (Presidencia de la República 30 de Septiembre de 1972). Obtenido de <http://www.suin.gov.co/viewDocument.asp?id=1356871>

Díaz Quero, V. (2004). *Curriculum, investigación y enseñanza*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Díaz Quero, V. (2006a). *Construcción del saber pedagógico* (1 ed., Vol. 1). Tachira, Venezuela: Víctor Díaz Quero.

Díaz Quero, V. (2006b). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*, 12(Ext), 88-103. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

Díaz, M. (2003). *De la práctica pedagógica, al texto pedagógico*. Obtenido de Red Académica UPN: www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf

Divito, M. I., Pahud, F., & Barale, C. M. (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere*, 7(22), 177-183. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602207>

Echeita Sarrionadia, G., & Simón, C. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez Navarro, L. M. Torrego Egido, & Grupo Acoge, *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (1 ed., Vol. 1, págs. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España. Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educación-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-práctica.pdf>

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción* (4 ed., Vol. 1). (P. Manzano, Trad.) Madrid, Lequerica, España: Morata -

C/Lequeria-Ediciones.

Fernandes, S. (2011). Sánchez, Carlos: La increíble y triste historia de la sordera [Reseña]. *Educación en la Revista*(41), 263-276. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300017>

Fernández Viader, M. d. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos: una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1-2. Obtenido de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/109/825>

Flores Ochoa, R., & Tobón Restrepo, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica* (Vol. 1). Bogotá D.C.: Mc Graw Hill.

Gallaudete University. (2017). *Gallaudete University*. Obtenido de About, History and traditions: <https://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions>

Gallego Badillo, R. (1986). *El trabajo Pedagógico o educación para el desarrollo* (Vol. 1). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (2000). Comprender y Transformar la Enseñanza. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez, *Los procesos de enseñanza aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje* (pág. 447). Madrid, España: Morata.

González Manjon, D. (1993). *Adaptaciones Curriculares: Guía para su elaboración* (1 ed., Vol. 1). Cadiz, Andalucía, España: Aljibe.

Gutierrez Fernández, A. (2007). El futuro de la educación del Sordo: y mientras algunos retos, necesidades y demandas del presente. *Revista de Psicología Educativa*, 13(1), 5-34. Obtenido de <http://www.copmadrid.org/web/articulos/62007131/educativa>

Herrera C., M. C. (1993). Historia de la Educación en Colombia, la República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*(26), dgt. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01203916.26rce%25p>

Insor (2006). *Educación bilingüe para Sordos: Etapa Escolar, Orientaciones Pedagógicas* (1 ed., Vol. 1). Bogotá, D.C.: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_etapa_escolar.pdf

Insor, & MinEducación, (2006). *Educación bilingüe para Sordos, Etapa Escolar: Orientaciones Pedagógicas*. Bogotá, D.C.: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_etapa_escolar.pdf

Ley 1346 de 2009, Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 (Congreso de la República 31 de julio de 2009). Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html

Ley Estatutaria 1618 de 2013, Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. (Congreso de la República 27 de febrero de 2013). Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html

Longoria Gándura, M. O. (2008). *El uso de las TICs en la asesoría técnica de educación especial en el estado de Chihuahua (México) como estrategia de mejora y optimización del servicio*. Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Salamanca, España: Universidad de Salamanca. doi:<http://hdl.handle.net/10366/18454>

Marcelo García, C. (2002). Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. (G. V. Glass, & R. Rodríguez Gómez, Edits.) *Education Policy Analysis Archives*, 10(35), 1-52. Obtenido de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314>

Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño y Ejecución* (1 ed., Vol. 1). Bogotá D.C.: Ediciones de la U. Obtenido de <http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3243/1/METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20DISENO%20Y%20EJECUCION.pdf>

- Nussbaum, M. (2006).** *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Estado y sociedad* (Vol. 1). Barcelona: Paidós Ibérica.
- ONU. (2008).** *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Obtenido de http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc_convs.pdf
- Ortiz Veliz, H. (2007).** Formación del profesorado y atención a la diversidad: Desafíos a los procesos de innovación curricular en educación inicial. *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*(33), 45-60.
- Padula Perkins, J. E. (2001).** (Carta de Lector) Varias razones y un desafío que fundamentan la necesidad de vincular Teoría y Práctica para resolver problemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, 27(3), 1-3. Obtenido de <http://rieoei.org/didactica1.htm>
- Patiño Arango, L. M., Oviedo, A., & Gerner de García, B. (2001).** *El estilo sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamerica.* (Vol. 2). Santiago de Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Obtenido de <http://catalogo.iberoamericana.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=27696>
- Patiño Garzón, L. (2006).** La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Revista Pedagogía y Saberes*(24), 27-31.
- Plann, S. J. (1997).** *A Silent Minority: Deaf Education in Spain, 1550-1835* (Vol. 1). Berkeley, California, USA: University of California Press. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=udHE4CEe8vkC>
- Ramírez Collazos, L. H. (1987).** *Licenciaturas en Educación Especial.* Instituto de Pedagogía Infantil. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Ramírez, P., & Castañeda, M. (2003).** *Educación Bilingüe para Sordos.* MinEducación, Ministerio de Educación Nacional, Insor, Instituto Nacional para Sordos. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación

Nacional, INSOR. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88150_archivo.pdf

Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. (M. D. González, Trad.) Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press. Obtenido de https://etikhe.files.wordpress.com/2013/08/john_rawls_-_teoria_de_la_justicia.pdf

Restrepo Gómez, B. (1982). La Evolución de las Facultades de Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 298-317.

Restrepo Jiménez, M., & Campo Vásquez, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo un modelo* (1 ed., Vol. 1). Bogotá D.C.: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. Obtenido de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf

Rodríguez de Salazar, N., García Ríos, D. P., & Jutinico Fernández, M. d. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*(54), 170-195. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01203916.54rce170.195>

Rozada Martínez, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.

Sánchez Arnaíz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Sánchez Castro, A. P., & Moreno Angarita, M. (2011). *Barreras en la transición del colegio o la universidad: Una mirada a la formación de personas Sordas en Bogotá* (1 ed., Vol. 1). Bogotá D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5763/1/9789587611120.pdf>

Sánchez García, C. (1990). La Sordera a través de la Historia. En C. Sánchez García, *La increíble y triste historia de la sordera*. Merida: Centro Profesional para Sordos.

- Saravia, L. M., & Flores, I. (2005).** *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en 10 países.* (Vol. 1). (R. Zariquiey, Ed.) Lima, Peru: Dinfocad-ProEduca-GTZ. Obtenido de http://www.oei.es/historico/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf
- Skliar, C., & Lunardi, M. L. (1999).** Estudios sordos y estudios culturales en educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículo escolar. *Cultura Sorda* (págs. 7-14). Bogotá D.C.: cultura-sorda.org. Obtenido de http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar-Lunardi_Estudios-sordos_1999.pdf
- Valles Martínez, M. S. (1997).** *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional* (2 ed., Vol. 2 Síntesis Sociológica). Madrid: Editorial Síntesis. Obtenido de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Sociol.pdf>
- Villar Peñalver, A. D. (2000).** *Hacia una formación de docentes competentes que posibilite la práctica pedagógica autónoma investigativa, como elemento articulador del profesional de la educación.* Obtenido de Colombia Aprende: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-113134.html>
- Yaniz Álvarez de Eulate, C., & Villardón Gallego, L. (2006).** *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario* (1 ed., Vol. 12 Cuadernos Monográficos del ICE). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Zabalza Beraza, M. A. (2007).** *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y Desarrollo profesional* (2 reprint 1 ed., Vol. 1). Madrid: Narcea S.A.
- Zoia, B., & Canto Herrera, P. J. (2009).** El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Obtenido de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf

Carmen Aura **Arias Castilla**

Docente investigadora del Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica GIEEP, Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana PUJ, Especialista en Proyectos de investigación científica y tecnológica. Editora de la Revista Horizontes Pedagógicos. Contacto: carmen.arias@iberoamericana.edu.co

Diana Jennifer **Acosta Pineda**

Docente investigadora del Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de construcción Pedagógica. GIEEP, Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, Magister en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. UN. Contacto: dianaacosta@gmail.com

Referencia literal de la publicación de 1803

Interpretación de la misma cita en **A Silent Minority: Deaf Education in Spain, 1550-1835** (Nota #109 / Capítulo 5) de Susan J. Plann, University of California Press.

Convención promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, adoptada y ratificada en Colombia por medio de **la Ley 1346 de 2009**

Esto igualmente ha trascendido en el marco legal colombiano, el cual es abordado en el Anexo 1: Contexto legal, al final de este libro.

En los espacios en los que fuera permitido.

Las personas sordas son, antes que nada, seres humanos con necesidades, defectos, debilidades, cualidades, que es necesario fortalecer desde sus cualidades. [GF4:30]

Las personas sordas, son también definidas como personas con características particulares y diferenciadas, con requerimientos particulares para su desarrollo.

Debido a la barrera del idioma, ellas no hacen casi, vida social. [GF2:4]

Entonces, tenía que dedicarle un tiempo para explicarle de manera oral y luego tratar de explicarle en lengua de señas, eso hacía que la dinámica de la clase fuera más lenta [...] porque tenía que hacer como dos clases. [GF 1:72]

LSC: Lengua de Señas Colombiana.

Considero que ayudaría muchísimo el uso de tecnologías en las aulas para el desarrollo de la clase, en la medida que equilibra lo visual e implementa el uso del hipertexto como herramienta y fomenta la parte escritural. [GF4:6]

Se ha utilizado la lengua escrita, desafortunadamente en este país en todas partes, para evaluar el conocimiento de los sordos se usa la lengua escrita, ... pues salen perdiendo. [GF1:61]

Frente a la evaluación, es importante no hacerla escrita, sino más bien oral para poder evidenciar la construcción del conocimiento del estudiante. [GF3:37]

Siempre es como el resultado que van a obtener y pues, yo no sé, no he visto que alguna vez pierdan una materia, o como ser eso ya, pero pues me parece que las están como eso las están haciendo conformistas y un poco mediocres. [GF 2:61]

Tampoco se ve ayuda visual en esa historia, presentaciones, todas las ayudas gráficas, sino que solamente es como la clase magistral, hace falta como los símbolos, como el impacto que tienen las imágenes [...] no se encuentra en ese antecedente, esas estrategias didácticas y pedagógicas [GF 3:20]

Venga, qué es lo que no entiende, en qué yo le puedo ayudar. [GF 2:37]

La inclusión desde la institución educativa

Gladys **Molano Caro**
Jaime Alejandro **Bejarano Gómez**
Derivado del proyecto de investigación:

Innovación para la Inclusión en el Distrito Capital

Corporación Universitaria Iberoamericana

Facultad de Educación,
Ciencias Humanas y Sociales

GIEEP, Grupo de Investigación en Educación
y Escenarios de Construcción Pedagógica

En Convenio Interinstitucional con la
Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central

En los últimos años, el contexto educativo se ha perfilado como el escenario en el cual se justifica plenamente la necesidad de dar cabida a la propuesta, desarrollo e implementación de estrategias e ideas incluyentes dirigidas a aquellas personas y poblaciones específicas que, por alguna razón, han sido excluidas de las dinámicas socioculturales tradicionales.

Previamente este libro ha abordado una mirada sistémica a la comunicación en niños sordociegos en un contexto real, como el aula de clase, y la formación del docente para atender a la población sorda y ello también significa poblaciones diferenciales. Así, junto a muchos más ejemplos que se permean en diferentes momentos y lugares, los escenarios educativos se han alineado con los avances y propósitos de la sociedad moderna en materia de derechos humanos y se han convertido en un punto de referencia para el trabajo en pro de la superación de la discriminación a la que pueden estar sujetas las personas con una característica o condición en particular.

Gracias a ello, y a sabiendas que el camino por recorrer aún es largo, se han dado cambios considerables a nivel normativo, académico y sociocultural en las concepciones,

imágenes y estereotipos tradicionales en torno a nociones como: discapacidad, anormalidad, diferencia o enfermedad. Las discusiones en estos temas han ido evolucionando desde concepciones centradas exclusivamente en la cuestión del déficit, la normalidad y la homogeneidad, hacia ideas y modelos inspirados en reflexiones acerca de los derechos humanos, la justicia, la calidad de vida y la igualdad, cuyo propósito ha sido expandir la discusión en torno a dichas nociones más allá de los límites del individuo, para pasar a plantearlas como categorías construidas socialmente a las que, como tal, les son inherentes ciertas representaciones, creencias, hábitos y prácticas sociales.

En este texto el objetivo es exponer los resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido caracterizar las prácticas inclusivas de 8 instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, a partir de la aplicación de siete instrumentos, seis de los cuales estaban basados en el documento índice de inclusión en torno al tema de la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, y uno en la caracterización de la población.

En la primera parte se rastrean algunas ideas claves alrededor de la discusión en torno a la inclusión, específicamente lo concerniente a la evolución conceptual del término discapacidad y las discusiones contemporáneas entre integración e inclusión en el contexto educativo.

La segunda parte expone los resultados de la investigación titulada: ***Innovación para la Inclusión en el Distrito Capital*** y, a partir del análisis de los datos y resultados encontrados, se propone un modelo cuyo objetivo es trabajar en pro de la optimización de los procesos y prácticas inclusivas desarrolladas en las

instituciones educativas colombianas de carácter público. El texto finaliza con algunas reflexiones de los autores en torno a la inclusión, señalando algunas posibles vías para hacer que su implementación sea cada vez más efectiva, exitosa y contextualizada.

Escenarios para la diferencia

Superar la discriminación supone un trabajo de varias décadas, de esfuerzos sociales a diferentes niveles con grandes avances y dificultades conceptuales para mitigar la exclusión, especialmente alrededor de la discapacidad, dificultades que habitualmente las conforman un conjunto de prácticas, supuestos y prejuicios que requieren de una continua reflexión y trabajo que se alimente al ritmo de los avances de la sociedad para superar la brecha.

Es así, como el escenario educativo, que vincula a múltiples actores y condiciones sociales, se ha constituido como uno de los más idóneos a la hora de proteger las ideas incluyentes^[16] de aquellos que con escepticismo sólo encuentran en ellas la persistencia de algunas posiciones románticas frente a la discapacidad y el respeto a la diferencia. La inclusión, en este sentido, buscar ser garante de las oportunidades de ingreso y a las instituciones educativas, y brinda las bases para trabajar en pro de la permanencia del estudiantado con necesidades educativas diversas; entonces, el escenario educativo se perfila como el entorno pertinente para la construcción de una sociedad más avanzada y comprometida con el bienestar personal y colectivo.

No obstante, cuando examinamos con detenimiento cómo se han implementado estas ideas en el contexto educativo y cómo ha sido el proceso de llevarlas a su dimensión aplicada, se nota con prontitud que los esfuerzos dirigidos a mitigar la discriminación y el marginamiento de los niños y jóvenes en situación de discapacidad no han sido suficientes o no han tenido el efecto e impacto deseado. A este hecho se suman las dificultades subyacentes a la situación particular de las personas en situación de discapacidad, estas deben

superar otras barreras y adversidades impuestas desde el contexto social en el que se desenvuelven, principalmente porque sus necesidades y situaciones particulares son desconocidas y, por ende, se minimizan o invisibilizan.

El contexto del aula

Los autores Martín Padilla, Sarmiento y Coy (2013), basados en las ideas de Míguez (2006), ilustran como las creencias en torno a la normalidad y las concepciones tradicionales sobre la discapacidad, desembocan siempre en el problema de la segregación, pues *“cuando se cataloga a alguien de «anormal» se lo está marginando, se le están quitando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo.”* (2013, pág. 196). De ahí que sea necesaria una reflexión acerca de las concepciones en torno a lo normal y lo anormal, y sobre cómo el enfrascamiento en esta dicotomía trae consigo una serie de limitantes conceptuales y prácticas en torno a la discapacidad, que de entrada ignoran los derechos de una persona a ejercer y poder llevar una vida libre a partir del desarrollo de sus capacidades y potencial.

Adicional a esto, en el contexto del aula conviven una serie de dificultades y conductas sociales propias de una comunidad. El hecho que un niño o joven en situación de discapacidad ingrese a una institución educativa, en la que es recibido a sabiendas de las características propias de su condición, lo expone a una serie de prevenciones sociales, reacciones emocionales negativas, rechazo, indisposición y, en general, conductas de otros miembros de la comunidad educativa que los evitan, se resisten o indisponen. Dependiendo de lo complejo de la relación entre la situación de la persona y el desarrollo de las practicas al interior del aula, estas conductas pueden ir incrementando a medida que se avanza en la interacción, llegando incluso a derivar en sentimientos y conductas de rechazo y exclusión por parte de los compañeros del aula, los docentes y otras personas participantes en los procesos de enseñanza.

Así las cosas, los discursos inclusivos abren la puerta a expectativas de solución, frente a las prácticas homogeneizantes, normalizadoras y, por lo tanto, excluyentes, que caracterizaban las visiones más tradicionales y radicales en

torno a la discapacidad (López Moreno, 2010). De ahí que la inclusión deba plantearse y defenderse como un norte que permita trabajar por los derechos y la calidad de vida de aquellas personas que por una u otra razón han sido marginados de los contextos educativos tradicionales.

No obstante, de la utopía a la realidad, cuando se habla de inclusión, esto refiere a un proceso complejo en el que es necesario que existan condiciones y situaciones especiales que reparen en los detalles para que esta pueda ser plausible más allá del discurso. Hacer inclusión, como se verá, va más allá de la política pública, la normativa existente y la visión e intención de unas pocas personas e instituciones por alcanzarla; requiere de conciencia, compromiso, conocimiento y voluntad en la construcción de una sociedad verdaderamente incluyente.

Concepciones en torno a la discapacidad

El concepto de discapacidad ha evolucionado a lo largo del tiempo en relación directa a las características que lo conforman, de la mano con los cambios sociales y los avances científicos en torno a este complejo tema. De ahí que una exploración alrededor del cambio y la transformación en estas ideas puede proporcionar elementos claves para rastrear la importancia de las ideas inclusivas en el contexto social y especialmente en el marco de las prácticas educativas.

En esta evolución del concepto de discapacidad, desde la literatura relacionada, es evidente el cambio en las concepciones que se han generado al respecto. Al revisar las principales tendencias y perspectivas a través de la historia, las concepciones acerca de las personas en situación de discapacidad han ido desde posiciones que, como señalan Rodríguez Díaz y Ferreira (2010), los definen como: *“el polo negativo de categorizaciones dicotómicas como lo son: personas discapacitadas (sin capacidad), anormales (sin normalidad), enfermas, (sin salud), dependientes (sin independencia); son, en definitiva, personas defectuosas.”* (2010, pág. 154)^[17], hasta las otras posiciones más aceptadas que plantean sus ideas desde la exaltación del concepto de diversidad.

En la clasificación de Palacios Rizzo y Romañach Cabrero (2006), se pueden distinguir tres modelos de actuación/comprensión frente al trato social hacia las personas en situación de discapacidad, en diversos momentos históricos y en distintos contextos socioculturales: prescindencia, médico-rehabilitador y la diversidad funcional.

Prescindencia: la desviación del estándar normal

Desde la antigüedad, las variantes históricas arrancan con el modelo de la prescindencia; el cual parte de ideas religiosas, evolucionistas y biomédicas (centradas en el déficit y la anormalidad), que suponen un origen divino o sobrenatural como causa de la discapacidad.

Este modelo acepta la posibilidad de **prescindir** de todas aquellas personas que difieran de los estándares de *normalidad* en la población o que pongan en riesgo el desarrollo de la misma, bien sea por medio de vías eugenésicas (especialmente en aquellos casos que son *incurables*, es decir, portadores de un defecto médico subsanable) o bien a través de la marginación y la exclusión. (Palacios Rizzo & Romañach Cabrero, 2006)

Biomédico-rehabilitador

Este segundo modelo, imperante a la fecha, se cimienta en el auge de las ciencias médicas, las cuales centran su atención en la búsqueda de las posibles causas de la enfermedad. La vacunación, el suministro de agua y leche en buen estado y la creación de sistemas de alcantarillado, permitieron que se controlara con mayor eficiencia la tasa de personas enfermas y que se dejara de lado la idea de la enfermedad como un designio o castigo divino. A su vez, estimuló el desarrollo de fármacos y tecnología médica y produjo avances en materia de tratamientos y manejo de las enfermedades.

Sin embargo, este modelo trae consigo algunas implicaciones que reflejan viejos supuestos del modelo anterior de la prescindencia. Por ejemplo, aunque se consideraba que las causas que originan la enfermedad o discapacidad no

son religiosas sino científicas, tales personas ya no serán consideradas inútiles o innecesarias, *siempre que puedan ser rehabilitadas*. La adaptación de la persona al estilo de vida de las personas *normales* es el objetivo principal de quienes se inscriben conscientemente o no en este modelo y, por lo tanto, sus principales esfuerzos se centran en proponer estrategias, tratamientos y procedimientos que permitan una correcta y adecuada adaptación del individuo en situación de discapacidad en la sociedad, o en caso contrario, la subsecuente exclusión y segregación del individuo. En otras palabras, este modelo busca la corrección, rehabilitación, readaptación, resocialización y/o reclusión de la persona. (Palacios Rizzo & Romañach Cabrero, 2008)

Aun cuando este modelo, a diferencia de las antiguas concepciones, desarrolla los tratamientos y logra avances tecnológicos y conceptuales benéficos e imprescindibles, trae como consecuencia el problema el que sus medidas normativas insisten en prácticas *asistenciales* que promueven políticas de caridad basadas en la *lástima* por padecer una enfermedad, lo que fortalece la condición del discapacitado como algo *anormal* en contraposición a los estándares de normalidad. (Rodríguez Díaz & Ferreira, 2010)

Como bien lo indican Martín Padilla, Sarmiento y Coy (2013), los dos primeros enfoques han sido en mayor o menor medida excluyentes:

El primero, porque durante siglos no reconoció ni respetó ni los derechos humanos de las personas con discapacidad, ni mucho menos incluyó a estas personas como una parte de la sociedad; el segundo, porque bajo el paradigma curativo y de normalidad, tiene la pretensión de reparar o “rehabilitar”, generando así una exclusión positiva, cuyo asiento radica en comprender la discapacidad como una anomalía o como una imperfección que, inevitablemente, sitúa a estas personas en un nivel inferior a quienes se consideran “normales”. (2013, pág. 197)

Este afán por la defensa de la normalidad, por parte de aquellos considerados normales, llevan a que, a partir del supuesto que: *la enfermedad y la discapacidad obstaculizan las capacidades fisiológicas y psicológicas del*

individuo enfermo, estas personas quedan privadas de las expectativas y responsabilidades normales. Pero ¿Qué encierra esta disociación entre lo normal y lo anormal? ¿Cómo puede analizarse esta desde un punto de vista social?

Frente a estos cuestionamientos, es importante señalar que algunas de las reflexiones que se han suscitado alrededor de estos supuestos, prácticas y creencias tradicionales en torno a la discapacidad no parten de reconocer la homogeneidad y universalidad como elementos naturales, sino que se enfocan en exaltar la particularidad y la diferencia como características básicas y esenciales de los seres humanos. En esta perspectiva, los factores sociales y culturales juegan un papel definitivo.

En efecto, quienes se han planteado el objetivo de examinar la relación entre discapacidad y sociedad han señalado que el imaginario de normalidad se va delimitando en las diversas sociedades a partir de la ideología dominante que en su tiempo y espacio tiende a imperar como un . cotidiano (Bourdieu, 1980), que modela nuestras percepciones, acciones y representaciones de y en el mundo; un *habitus*, además, inscrito en contextos institucionalizados que imponen una lógica subyacente, un sentido correcto del hacer y del entender que viene determinado por la membrecía colectiva a tales contextos. (Garfinkel, 1984), citado por (Ferreira, 2008). El *habitus* de lo que se considera normal, en este sentido, está moldeado y condicionado al entorno sociocultural en el que nos desenvolvemos, el mismo que nos provee de las herramientas que nos orientan y guían nuestra vida diaria.

Así las cosas, la importancia que aun hoy día encarnan estas ideas en torno a la normalidad permiten comprobar que, tanto desde los condicionantes prácticos como desde los referentes representacionales, el *habitus* en torno a la discapacidad no se diferencia sustancialmente de los dos modelos previamente abordados. Las prácticas cotidianas frente a la discapacidad, muy influidas por las ideas del modelo rehabilitador, reflejan un conjunto de representaciones que se manifiestan y reproducen socialmente en prácticas excluyentes que convierten a la población en situación de discapacidad en: “*un colectivo segregado del conjunto de la comunidad, homogeneizado por su insuficiencia, su*

incapacidad y su valía reducida respecto de las suficiencias, capacidades y valías de la generalidad de la población no discapacitada.” (Ferreira, 2007, pág. 4)

Diversidad

Históricamente, el tercer modelo supone un intento crítico de superación de los modelos anteriores, en especial del modelo biomédico-rehabilitador. *“El concepto de discapacidad ha evolucionado desde una perspectiva biomédica^[18] a una visión más amplia y de carácter social (integración social) que involucra el entorno, la sociedad y la cultura.” (Conpes 80, 2004)^[19]*. En este modelo, se impulsa una idea fundamental: las causas que originan la diversidad funcional son básicamente sociales.

Acá, la utilización del término *social* pretende remarcar que las causas que originan la discapacidad no son individuales o un problema de la persona afectada, sino sociales, pues la manera en que se encuentra diseñada la sociedad es lo que no da cabida al respeto por la diferencia y la diversidad. (Palacios Rizzo & Romañach Cabrero, 2006). Así las cosas, el problema está en las limitaciones que tiene la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar una adecuada cobertura de las necesidades de las personas en situación de discapacidad, para que estas se tengan en cuenta dentro de la organización social.

Desde esta óptica, la discapacidad deja de ser entendida exclusivamente como una condición de anormalidad del sujeto, para contemplarse como una cuestión que involucra directamente a la sociedad, a sus prácticas, creencias e imaginarios en torno a este tema. En este modelo, la discapacidad se entiende como un producto de la forma en la que se ha construido el entorno, los productos y los servicios, e incluso, de la forma en la que se concibe al propio ser humano.

El modelo social entonces, entiende que la persona en situación de discapacidad puede serlo por una limitación funcional, pero también por una limitación social. Incluso llega a afirmar que, en muchas situaciones se presenta

como problemas individuales de un sujeto, cuando en realidad son provocadas por la sociedad.

Por último, vale la pena resaltar que el modelo social hace hincapié en el lenguaje empleado para describir a la persona con algún tipo de condición diferencial. Los partidarios del modelo social anotan que el peso del lenguaje es tal, que puede acabar alienando al individuo al ser un heredero inconsciente de modelos, ideologías y *habitus* que van contra la reivindicación de los derechos de las personas con limitaciones físicas o cognitivas.

Acogiendo esta iniciativa, en la década de 1980^[20], *“la Organización Mundial de la Salud presenta una nueva clasificación en la cual lo más importante de resaltar es el cambio del término ‘incapacidad’ por el de ‘discapacidad’ [...] La nueva Clasificación internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), unifican los términos para identificar una situación de discapacidad”* (DANE, 2004, págs. 8-9):

La deficiencia es la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad y se manifiesta tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones (incluidas las psicológicas).

La discapacidad es la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características.

La minusvalía es la socialización de la problemática causada en un sujeto por las consecuencias de una enfermedad, manifestada a través de la deficiencia y/o la discapacidad, y que afecta al desempeño del rol social que le es propio.

(DANE, 2004, pág. 9)

Posteriormente la denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)^[21] de la OMS, es adoptada en la 54^a Asamblea Mundial de la Salud, que tuvo lugar en Ginebra, Suiza, entre el 14 y el 22 de mayo de 2001. Romañach Cabrero y Lobato (2009),

señalan que la CIF: “*propone el siguiente esquema conceptual para interpretar las consecuencias de las alteraciones de la salud:*” (2009)

Déficit en el funcionamiento: es la pérdida o anormalidad (en términos estadísticos) de una parte del cuerpo o de una función fisiológica o mental.

Limitación en la actividad: son las dificultades que una persona puede tener en la ejecución de las actividades.

Restricción en la participación: son problemas que una persona puede experimentar en su implicación en situaciones vitales.

Barrera: son todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona que condicionan el funcionamiento y crean discapacidad.

Discapacidad: en la CIF, es un término «*paraguas*» que se utiliza para referirse a los déficits, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación.

(Romañach Cabrero & Lobato, 2009)

Como bien señalan Romañach Cabrero y Lobato (2009), esta necesidad de revisar nuestros conceptos y concepciones a la hora de referirnos a las personas con diversidad funcional o cognitiva (término que se desarrollará en la siguiente sección), en la CIF: “[...] *es un loable intento por desplazar el “problema” de la diversidad funcional de la persona al entorno.*” (2009). Aun cuando persisten términos como déficit, limitación, restricción, barrera y discapacidad, en la CIF se sustituyen los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía como se venían utilizando. (2009)

Y aunque ninguno de estos términos es positivo o neutro, ***es importante:***

- **Entender** que ningún cambio de lenguaje será efectivo, si no va acompañado de una transformación de las prácticas y representaciones sociales en torno al reconocimiento de la diferencia y la diversidad.

- **Reconocer** que los prejuicios y barreras frente a la inclusión comienzan desde el lenguaje y que la construcción social de la identidad de las personas en situación de discapacidad se construye siempre a partir de la comparación con quienes se autodenominan: *normales*.

Al respecto, Barnes (2007), “ayuda a comprender mejor este planteamiento: aquellos de nosotros que hemos nacido con una minusvalía sólo nos damos cuenta habitualmente de que somos “diferentes” cuando entramos en contacto con otras personas “no-discapacitadas”.” (págs. 17-18). Entonces, es desde el lenguaje, en donde comienzan a construirse las barreras y limitaciones sociales que pueden ser fácilmente superables si se brindan los soportes y apoyos pertinentes. Esto implicaría que la persona en situación de discapacidad puede contribuir y hacer parte de la sociedad, siempre y cuando se le otorgue la valoración y el respeto a su condición diferencial y a sus capacidades y potencial, siempre y cuando se dé un cambio cultural en nuestras ideas en torno a la diversidad y el respeto por la diferencia.

Este conjunto de prejuicios y estereotipos acerca de las personas en situación de discapacidad conlleva a que se produzcan diversas desventajas económicas, políticas y sociales, pues es bien sabido que la sociedad moderna es cada vez más exigente y competitiva. Por esto toda persona necesita de una sociedad que favorezca el reconocimiento de las particularidades humanas y proporcione los apoyos necesarios para el libre desarrollo de las capacidades individuales, pero sin asumir posturas proteccionistas o asistencialistas, en particular con las poblaciones con necesidades especiales diversas. (Martín Padilla, Sarmiento, & Coy, 2013)

Así que, mientras para los modelos anteriores la discapacidad es entendida en términos de deficiencia y ofrecen una visión negativa de la situación que provoca la discapacidad, el modelo social demanda el reconocimiento de derechos específicos de estos grupos, no tanto desde una argumentación de tipo universalista, sino más bien de tipo particular y diferencial. (Palacios Rizzo & Romañach Cabrero, 2006; Rodríguez Díaz & Ferreira, 2009)

Entonces, es insuficiente asumir una concepción y adoptarla como único principio orientador de la discapacidad. En la medida en que se puedan analizar, debatir y redimensionar nuevos conceptos integradores alrededor de la diferencia y frente a los desafíos que se generan en cada contexto sociocultural, es posible hallar nuevas perspectivas, más incluyentes y darles visibilidad.

El modelo bioético de la Diversidad

En los últimos años se ha denominado *modelo de la diversidad* a una visión social de la discapacidad, este señala que la causa no tiene porqué ser considerada como un mal o una limitación, sea ésta individual o social. Con ello se considera que las personas en situación de discapacidad no son discapacitados sino personas con una diversidad funcional, pues tienen mucho para aportar a la sociedad desde el conjunto de sus capacidades y potencial. El concepto de diversidad funcional emerge en 2005, como una variante del modelo anterior, a partir de las bases legadas por el *Independent Living Movement* a la comunidad virtual española: Foro de Vida Independiente y Divertad (FVID)^[22], el cual abstrae el concepto diversidad así:

Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas. (Romañach Cabrero & Lobato, 2009)

Este concepto de *Diversidad* innova en una mirada alternativa al paradigma de la *normalidad*, que enmarca a los seres humanos en parámetros uniformes y donde las diferencias son limitantes, esta perspectiva busca que la sociedad reconozca la riqueza que implica incorporar y aceptar las diferencias funcionales. Las diferencias entre los individuos implican limitaciones, pero también potenciales y recursos que pueden llevar a cada persona a

desarrollarse plenamente y apalancar el desarrollo de su comunidad y la sociedad en general.

Así, los principales mentores de este modelo proponen por ejemplo que:

Una persona miope tiene ojos que funcionan de otra manera y por lo tanto tiene una diversidad funcional, pero al existir soluciones socialmente extendidas como las gafas, no sufre ninguna discriminación por su diferencia y por lo tanto no formará parte del colectivo definido como el de mujeres y hombres con diversidad funcional. Sin embargo, cuando las gafas, lentillas o elementos similares se demuestran insuficientes, la persona pasará a ser discriminada por su diversidad funcional ya que, por ejemplo, no recibirá la misma información escrita y de orientación que el resto de la sociedad, y pasará a ser miembro del colectivo de mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional, o, abreviando, el colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional. (Palacios Rizzo & Romañach Cabrero, 2006, págs. 35-36)

La diversidad funcional pasa a ser una propuesta cargada con un fuerte contenido ideológico que propende hacia un cambio en las formas tradicionales de comprender la discapacidad y aboga por una posición emancipadora que reacciona contra los rótulos de quienes tradicionalmente se han ubicado en el extremo de la normalidad. El concepto, en consecuencia, incorpora el sentido de que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce. (Rodríguez Díaz & Ferreira, 2009). Así, el modelo de la diversidad apunta con este cambio conceptual y práctico a la transformación de la forma de existir en el mundo de aquellas personas que han sido discriminadas y excluidas en su vida.

Pero ¿Específicamente a qué apunta el reconocimiento del concepto de diversidad? Meléndez Rodríguez (2004), desde una mirada social, acentúa el concepto de diversidad desde el referente de comunidad, al considerar que es necesario ver la vida como un estado en la colectividad, cuyos procesos fundamentales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores

culturales de su ambiente, donde la relación y la variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa sociedad.

En esta misma línea, Alegre de la Rosa (2000), abordó el tema desde las diferencias que como seres humanos se tienen al señalar que: la realidad social de la diversidad, el hecho diferencial de ser diferentes es consustancial al ser humano y debe ser asumido en la escuela porque afecta su realidad social. Ídem, en el plano de la discapacidad, Vásquez B. (2005), indica que se debe ver a la persona basándose más en lo que hace o puede hacer, que en sus carencias. Y agrega, que la diversidad aborda el concepto universal en el que los seres humanos diferimos en muchos aspectos personales y culturales, reconociendo, equitativamente, que todas las identidades valen, entonces **el reconocimiento de la diversidad implica una exaltación de la libertad humana, la justicia y la identidad personal.**

Desde los planteamientos anteriores, la diversidad puede ser asumida como un atributo del ser humano que comprende los rasgos individuales, las formas de aprendizaje y sus características culturales, ante lo cual las instituciones educativas deben responder con propuestas que partan de reconocer la igualdad de derechos en términos de contar con las mismas oportunidades de desarrollo y acceso a educación, pero que también esté en capacidad de trabajar reconociendo y valorando la diferencia (*cultural, socioeconómica, histórica, étnica, etc.*), como una categoría natural, desligada de cualquier representación, creencia o tradición cultural particular.

De cara a la noción de diversidad en el contexto educativo, Meléndez Rodríguez señala que:

La naturaleza humana es esencialmente diversa, cuando es asumida desde la educación para todos y para ser consecuente entre sí, sólo puede hacer referencia a una educación lo suficientemente diversificada para que alcance a las diferentes realidades, personales y culturales, en igualdad de oportunidades, pero no en igual forma. (Meléndez Rodríguez, 2004)^[23]

La educación diversificada parte del principio que: **todos son diferentes, en consecuencia, todos merecen la igualdad de derechos y oportunidades, pero no todos acceden a ellas de la misma forma.** Bajo esta lente, ignorar las diferencias implica que se asuma una posición de masificación donde todos deben ir al mismo ritmo, aprender los mismos contenidos y responder a las mismas estrategias; con esto se corre el riesgo que quien no se adapte, sea excluido por el sistema. Para evitar lo anterior, se deben promover las escuelas inclusivas, las cuales desde Marchesi Ullastres (2001), pueden definirse como: una institución para todos, sin exclusiones en la que conviven y aprenden todos los estudiantes al margen de sus características individuales, grupales o contextuales.

Inclusión vs integración

Hasta aquí, se puede resumir lo dicho anteriormente en torno a los modelos de la discapacidad a partir de las ideas propuestas por Adams, citado por (Ainscow, 1995), acerca de la discapacidad en el contexto educativo:

1. Existe una creciente comprensión del hecho que las discapacidades están mucho más difundidas y son más variadas y complejas de lo que indican los sistemas de clasificación basados en gran parte en criterios médicos.
2. Se ha reconocido que la incidencia de la discapacidad y el reconocimiento de la misma han variado con el tiempo, como resultado de las transformaciones médicas, económicas y sociales, especialmente porque las dificultades experimentadas por los jóvenes en su desarrollo integral y en su desempeño educativo y social, son causadas probablemente, por las desventajas individuales y las características de la organización social.
3. La inclusión de los padres en el manejo adecuado de las dificultades de sus hijos los dota de herramientas útiles para enfrentarse a ellas y poder mitigarlas a diario. No obstante, en ocasiones ellos pueden también

volverse parte del problema y dificultar el proceso de inclusión.

4. La puesta en marcha de programas especiales dirigidos a la implementación de intervenciones tempranas y la atención diferencial de la población en situación de discapacidad. Tales programas, además, deben tener revisiones regulares de modo que puedan realizarse las modificaciones pertinentes, acorde con los requerimientos y necesidades particulares de quienes integran esta población.
5. Un mayor entendimiento en que no existe una división tajante y definitiva entre las personas en situación de discapacidad y las personas con desarrollo típico, sino más bien una serie de supuestos que se han construido social e históricamente acerca de la discapacidad.
6. Comprender y aceptar que todas las personas, independientemente de su condición o situación particular, tienen derecho a llevar una vida completa e independiente, permite que la comunidad participe y genere prácticas dirigidas a las personas en situación de discapacidad para integrarlas, en la medida de lo posible, a la vida escolar y comunitaria.

Esto último, señala que la integración y la inclusión no deben confundirse, pues son diferentes perspectivas de análisis de la realidad y, en consecuencia, derivan en modelos de intervención distintos.

Modelo de la integración

En este contexto, la integración se define por un criterio específico: alinea un modelo educativo que acoge a los alumnos con diversas características cognitivas, emocionales, físicas o sensoriales, o que pueden tener un diagnóstico particular o provienen de culturas y grupos poblacionales singulares. Frente a esta alineación, aquellas poblaciones que, con la aplicación de la lógica de la homogeneidad, quedaban fuera del sistema y ahora son integradas.

Estos procesos de integración, categorizados bajo el esquema de las NEE (*Necesidades Educativas Especiales*), se pensaban como aquellos que fomentan procesos de *adaptación* a las lógicas y dinámicas *normales* de la sociedad. El papel de los profesionales, desde este punto de vista, recae en procurar la adaptación del estudiante a un entorno normalizado, lo que evoca las ideas y propósitos del *Modelo Biomédico-rehabilitador* en torno a la discapacidad. (más atrás)

Al respecto, el European Disability Forum (EDF, 2009), afirma que: “*la integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la escuela.*” (pág. 3). Barrio De La Puente (2009), acota también que: “*el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela.*” (pág. 16)

Las críticas al *Modelo de la Integración* señalan que, este supone que el problema está en el alumno, quien requiere actuaciones especiales y la adaptación al sistema. “*La integración, en este sentido, lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales a un sistema escolar tradicional e inalterado.*” (Ainscow, 2003, pág. 3), aunque las adaptaciones y reformas se reduzcan al diseño de programas específicos para atender las diferencias. Arreaza Beberide (2009) expone claramente las implicaciones de los modelos que abogan por la integración:

En este modelo, se adscribe a la persona “diversa” al grupo normalizado y, como excepción, se diseña un programa específico para atender las diferencias. El citado programa se recoge en una adaptación curricular y se organiza la respuesta, individual o en grupos reducidos, durante un tiempo variable, en un espacio a determinar, fuera o dentro del aula, con los recursos específicos. Para justificar las actuaciones se argumenta afirmando la excepcionalidad y transitoriedad de las medidas y, sobre todo,

defendiendo la necesidad de realizar una discriminación positiva para evitar otros riesgos. (pág. 7)

“Esta situación conduce a la paradoja que señala el Gobierno Vasco^[24] (2009, pág. 5): la institución escolar pretendiendo dar una respuesta a la diversidad, promueve una serie de programas ‘específicos o especiales’” (Muntaner Guasp, 2010, pág. 6) que resultan en un sinnúmero de grupos, objeto de tratos y consideraciones diferenciadas que en ocasiones rayan con el asistencialismo y la caridad, pero que en último término es sinónimo de una dinámica de segregación que genera procesos de *exclusión educativa*. (Muntaner Guasp, 2010)

Modelo de la inclusión

Ante esta situación, el *Modelo de la Inclusión* propone que las prácticas y saberes pedagógicos deben modificarse con el fin de ser coherentes con las necesidades y el potencial de las personas, de modo que la cuestión no estaría tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deben modificarse las prácticas y roles educativos para responder a las necesidades de poblaciones concretas con posibilidades de desarrollo y capacidades diversas. (Muntaner Guasp, 2010)

Esta perspectiva se aleja de los principios y de las prácticas de la integración para introducir un modelo distinto, el de la **educación inclusiva**. Este nuevo modelo, se basa en aceptar la diversidad, por lo que promulga la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, antes que a la adaptación de las personas ante las dinámicas y necesidades socialmente valoradas como *normales*^[25].

Así las cosas, los propósitos de la educación inclusiva apuntarán hacia la consecución de dos objetivos fundamentales:

- La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones.

- La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación. Para conseguir estos objetivos debe producirse un cambio en la forma en que desde el sentido común (incluyendo familias, organizaciones, autoridades públicas, instituciones de educación y organizaciones laborales) concebimos la diversidad.

(EDF, 2009, pág. 4)

Mirar la educación a través de un prisma inclusivo, es pasar de ver a la persona como un problema, a considerar que el problema radica esencialmente en el sistema educativo y en las prácticas sociales instauradas que, de forma implícita o explícita, han favorecido y promulgado la exclusión. Así las cosas, al mejorar y reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante una mayor atención a la calidad, garantiza que los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente. (UNESCO, 2009, pág. 14)

En esta dirección, Ainscow (2003) identifica cuatro elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva, que son:

- **La inclusión es un proceso.** No se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- **La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.** Supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.
- **La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.** Se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, a la calidad de las experiencias de los alumnos cuando se encuentran en

la escuela y a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar.

- **La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.** (Ainscow, 2003, págs. 12-13)

No cabe duda de que lo más importante en este panorama, es que se responda de forma adecuada desde la gama de posibilidades educativas que deben contemplarse para abordar y permitir de la forma más amplia, que todo grupo de personas puedan gozar de una igualdad de posibilidades educativas sin distinción de clase, forma, sexo, nivel de desarrollo intelectual, físico y/o emocional.

Esto implica reconocer que las oportunidades que se encuentran al interior del proceso de inclusión por su complejidad en términos de relaciones, dinámicas, situaciones, condiciones, experiencias entre otros, obliga a generar nuevos conocimientos, avances, procedimientos y productos que beneficien las dinámicas que se suscitan alrededor de las poblaciones en condición de discapacidad. De hecho, en relación con lo anterior, la Defensoría del Pueblo ha enunciado:

El reconocimiento de la mayor vulnerabilidad que enfrenta la población con discapacidad para llevar un nivel de vida adecuado ha impulsado la promulgación de normas para la protección y promoción de sus derechos, especialmente a partir de la aprobación de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en 1993.

(Defensoría del Pueblo, 2004, pág. 3)

Esto es evidente en lo señalado en el apartado anexo: **Contexto Legal**, al final de este mismo libro. La efectividad de la política pública para una real integración de las personas en situación de discapacidad a las distintas esferas de la vida está aún en trámite y debe escalarse y proyectarse a todos los niveles de acción y participación social.

La inclusión como atención a la diversidad reta a redefinir el rol de los docentes frente a las nuevas dinámicas que se gestan al interior de la institución educativa. Desde este nuevo rol busca que se conviertan en profesionales reflexivos, autónomos y transformadores de los entornos, a comprometerse con la realidad del momento, con los estudiantes en formación y con la comunidad. Y con este direccionamiento hacia la inclusión, se requiere de programas innovadores, en el que se haga evidente el reconocimiento de la heterogeneidad y el postulado: **todos los niños pueden aprender**, que adopte, adapte y apropie las enseñanzas con una intencionalidad pedagógica para movilizar la didáctica.

De la semántica a la práctica

Ahora, ¿Existe alguna diferencia entre inclusión e integración en relación con lo dicho previamente acerca de la diversidad? Para comenzar se podría decir que, en un sentido práctico y desde la semántica, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. En este sentido, tanto la inclusión como la integración son modalidades educativas para que los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en condición de discapacidad permanente o transitoria puedan acceder y/o permanecer dentro del sistema educativo.

Sin embargo, en lo que concierne a los procesos de inserción de un niño o joven, dependiendo de sus capacidades y condiciones diferenciales, se comienzan a evidenciar particularidades en este proceso. Una escuela incluyente se construye con la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. En ellas se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen a ser reconocidos y a reconocerse como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad transitoria o permanente. (Alemañi Martínez, 2009; Muntaner Guasp, 2010)

Entre las diferencias que existen entre una escuela integradora y una escuela inclusiva se encuentran que en la primera la atención a los estudiantes

se centra en ellos y en su diagnóstico; está basada en los principios de igualdad y competición, y tiende a enmascarar las dificultades para aumentar la posibilidad de inserción. Lo que redundaría en que el aprendizaje de los estudiantes objeto de inclusión sea el mismo que el de los niños con desarrollo típico, que es la consecuencia apetecida y buscada por el modelo integrador.

Por otro lado, la escuela inclusiva no se centra en el diagnóstico, por considerar que esto solo lleva a que se produzcan transformaciones superficiales. Por el contrario, la escuela inclusiva está centrada en la resolución de problemas de colaboración y exige rupturas en los sistemas con transformaciones profundas. De ahí que se encuentra dirigida sobre todo a favorecer la educación de todos los estudiantes partiendo y asumiendo principios de equidad, cooperación y solidaridad, exigiendo rupturas en los sistemas, con transformaciones profundas. (Ainscow, 2003; Alemañi Martínez, 2009)

Mientras el modelo integrador está dirigido a la educación especial, reconociendo en los estudiantes necesidades educativas especiales con los que la inserción solo es parcial y condicional, se reafirman los principios de igualdad y competición, la segunda, basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad, que está dirigida a toda la población de estudiantes, siendo la inserción total e incondicional. (Arnaiz Sánchez, 2003; Moriña Díez, 2004)

La diferencia sustancial entre estas escuelas radica en la visión, que en la escuela integradora parte del estudiante en situación de discapacidad y busca disfrazarla para aumentar sus posibilidades de inserción, mientras que en la escuela incluyente parte de reconocer las diferencias como situaciones reales y las sitúa en el aula ordinaria.

Como parte de la evolución del concepto de integración, es posible encontrar definiciones que se aproximan al concepto de inclusión, tales como la ofrecida por Hegarty (1994), quien considera que la integración escolar no solo consiste en insertar a la persona en situación de discapacidad al ámbito escolar. De acuerdo con este autor, es preciso realizar una distinción fundamental entre integración como colocación, e integración como educación. Esto implica cambios significativos en el sistema educativo actual, el cual presenta grandes

debilidades a nivel de *recursos físicos y locativos* (barreras arquitectónicas), *recursos didácticos* (ausencia de material suficiente o especializado), *equipo profesional* (bajo nivel en la formación de maestros), *administrativos* (propuestas curriculares poco flexibles y no acordes con las necesidades de los niños y niñas), *sociales* (rechazo hacia la diferencia), *económicos* (carencia de equipos profesionales especializados), entre otros^[26]. En otras palabras, el proceso de aprendizaje del alumnado es la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Surge de una dimensión educativa dirigida a superar las barreras con las que algunos niños y jóvenes se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar.

Índice de inclusión

Como avance en la sustentación teórica presentada en este texto, un documento de interés para las ideas aquí defendidas es el Índice de Inclusión, el cual tiene como objetivo de orientar a las instituciones educativas en el proceso de inclusión. Su propósito es que las comunidades educativas se asocien para generar altos niveles de logro educativo en los estudiantes a través de procesos de autoevaluación. (Booth & Ainscow, 2000)

Este índice, apunta a incentivar a los docentes y demás profesionales que acompañan los procesos de inclusión a construir nuevas iniciativas, partiendo de sus conocimientos previos sobre el tema y a realizar una valoración en detalle de las posibilidades reales que existen en las escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos los niños, niñas y jóvenes. Así mismo, indica que la inclusión no sólo debe dar cuenta del acceso de los estudiantes en condición de discapacidad a la escuela, sino que tiene ver con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. (Booth & Ainscow, 2000)

El modelo inclusivo, entonces, al reconocer a los seres humanos como seres diversos, se empieza a pensar en un trabajo cooperativo, dirigido a trabajar en pro de las necesidades individuales y colectivas a partir de estrategias innovadoras por parte de los maestros, en clases y currículos

flexibles. Esta mirada en realidad hace énfasis en el respeto a la diversidad y a los ritmos de aprendizaje, reconociendo la relación entre aprender a ser y hacer. De allí surgen nuevos enfoques de apoyo centrado tanto en apoyos internos (profesionales, profesor de apoyo, grupos de apoyo, colaboración entre estudiantes) como en apoyos externos (consultores y asesores)

La inclusión en Colombia: La Revolución Educativa

En Colombia la política pública se orientó hacia la inclusión con la llamada: *Revolución Educativa*, que desde el enfoque pedagógico propone tres acciones sustantivas:

1. Normatividad para la organización de la prestación del servicio y la asignación de servicios de apoyo requeridos.
2. Dotación de los establecimientos con materiales pertinentes.
3. Formación de docentes en inclusión educativa y en didácticas de lectura, escritura y matemáticas.

Con esto se busca que las instituciones educativas, diseñen sus planes de mejoramiento institucional teniendo en cuenta criterios de inclusión, de manera que se conviertan todas las instituciones educativas en incluyentes.

Para el caso de Bogotá, con la formulación de la *Política Pública Distrital de Discapacidad* y desde la *Secretaría de Educación del Distrito* se contempló la materialización de acciones para el acceso, permanencia y calidad de un servicio educativo pertinente en las instituciones educativas distritales, para la población en situación de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales de manera incluyente.

Es importante establecer que los procesos sociales que son pensados para la diversidad se vuelven participativos, permiten un acceso a la cultura, las miradas y referentes y ante todo ahondan en el camino para suprimir la desigualdad social. La desigualdad presenta sectores de la población que no están en las mismas condiciones o cuentan con las mismas oportunidades a

nivel educativo y social. Por lo tanto, la formación plantea un desafío en este siglo XXI que garantice la atención a la diversidad basada en los principios de igualdad, equidad, respeto y aceptación de las diferencias individuales y colectivas, como una condición de la naturaleza y la respuesta a las necesidades de cada persona. Se ha avanzado en la concepción de los derechos e idea de integración e inclusión de personas en educación y en todos los ámbitos de la sociedad.

La inclusión desde la perspectiva de la escuela

Descripción de la Investigación

Planteamiento

La investigación que se presenta a continuación se dividió en dos fases. En el desarrollo de la primera fase, se tenía como interés identificar y describir las características de ocho instituciones educativas oficiales del Distrito Capital, ubicadas en la Localidad de Usme, en las que se vienen impulsando iniciativas para favorecer la inclusión de personas en situación de discapacidad. El objetivo principal de esta fase fue reconocer las fortalezas y debilidades para que, en una segunda fase del estudio, se procediera a diseñar un *Programa de Innovación para la Inclusión* el cual sería piloteado con el propósito de convertirse en una nueva alternativa para aquellas instituciones del distrito capital donde aún no existieran prácticas de inclusión.

Tipo de Investigación

La investigación se ha planteado desde un enfoque mixto. Este tipo de estudios se caracterizan porque, de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado

y Baptista Lucio (2014), recolectan, analizan e integran datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, ya sea de forma concurrente o secuencial. La investigación implementó un diseño transformativo secuencial (DITRAS); este se caracteriza por dos elementos básicos:

1. Se puede dar prioridad a una de las fases (cualitativa o cuantitativa) o darles la misma importancia a las dos
2. Los resultados se integran al momento de interpretar.

Adicionalmente, este tipo de estudios están guiado por una amplia teorización del estudio, lo cual proporciona la base para el análisis de datos y resultados.

En relación con la fase de recolección cuantitativa se aplicaron 6 encuestas dirigidas a estudiantes, familiares y docentes, con las cuales se tenía el objetivo de explorar las representaciones, conocimientos y percepciones que tienen los actores educativos acerca de los procesos de inclusión, así como de las dinámicas diarias de la institución educativa a la cual se encuentran vinculados. Posterior a la fase de recolección de los datos, se procedió al análisis de los mismos, tomando como base la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de identificar patrones de respuesta y comportamientos en relación el objeto de estudio. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 5)

Fases de la Investigación

Esta investigación se dividió en 2 fases. A continuación, se detalla la información concerniente a cada una de ellas:

Fase 1: Caracterización y evaluación de las cuatro experiencias, proyectos y/o prácticas dirigidas a generar procesos de inclusión que estén en proceso de inicio o consolidación. Esta primera fase tenía el objetivo de explorar:

- a. Políticas institucionales
- b. Prácticas Pedagógicas y didácticas
- c. Actores de influencia (familia, docentes, estudiantes y directivos)

- d. Adaptaciones curriculares
- e. Cobertura

En las 8 instituciones participantes se indagaría diferentes aspectos relacionados con la inclusión. En especial alrededor de las concepciones, prácticas y acciones específicas que caracterizan a los estudiantes, docentes, administrativos y familiares de las instituciones educativas seleccionadas, con el propósito de reconocer las fortalezas y debilidades de los programas de inclusión en los que participan las personas vinculadas a tales procesos de inclusión.

Fase 2. Diseño del programa de Inclusión Educativa

A partir de la información que se obtenga en la caracterización y descripción que se desarrolle en la fase 1 de la investigación, se plantea como objetivo principal de la segunda fase, el diseño conceptual de un programa que oriente los esfuerzos para la implementación y el mejoramiento de los procesos de Inclusión desarrollados en las instituciones participantes.

El desarrollo de la segunda fase ha de surtir el siguiente procedimiento:

- Configuración del equipo de trabajo interdisciplinario con la colaboración de las instituciones participantes.
- Definición de propósito y objetivos del programa
- Construcción de Justificación
- Fundamentación teórico conceptual
- Definición del diseño metodológico a seguir
- Diseño del programa
- Definición de plan operativo y actividades para el desarrollo del programa con:
 - o Talleres de sensibilización con estudiantes
 - o Seminarios de formación de docentes

- o Acciones de acompañamiento a la comunidad (padres y familiares) para la realización de adaptaciones curriculares
- Evaluación y Seguimiento al desarrollo del programa con miras a su implementación

Alcance de la investigación

El alcance de la investigación es de tipo descriptivo, en la medida en que pretende describir y caracterizar los procesos de inclusión de las instituciones elegidas de modo que, a partir de allí, sea posible diseñar un programa dirigido al fortalecimiento de los procesos de inclusión desarrollados en las instituciones participantes. Este trabajo presenta los resultados de la fase 1, es decir, lo concerniente a la caracterización de los programas, prácticas y experiencias de inclusión de las instituciones, en relación con los desarrollos teóricos sobre el tema y lo consignado en la política pública sobre inclusión.

Participantes

Desde la formulación del proceso de investigación, se contempló la participación directa de las Instituciones de Educación Superior a saber: la *Corporación Universitaria Iberoamericana*, la cual lidera el proceso y la *Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central*, ambas sujetas a la inspección y vigilancia del Ministerio de Educación Nacional. Por su parte, para la muestra de estudio se tomaron como referencia a 8 Colegios Distritales en la Localidad de Usme, de la ciudad de Bogotá D.C.

Instrumentos

En esta investigación se implementaron 7 instrumentos con el objetivo de caracterizar, describir y analizar las percepciones, conocimientos, creencias e impresiones que tienen diversos actores del proceso educativo en relación con los procesos de inclusión. Respecto a estos instrumentos:

- a. Fueron diseñados, adaptados por un grupo de Orientación y Apoyo del Colegio Distrital Alemania Solidaria de la ciudad de Bogotá D.C. y validados por un grupo de expertos.
- b. Los que describen el proceso de inclusión, se construyeron a partir de las siguientes dimensiones: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas.
- c. Estos ^[27], fueron parametrizados con el uso de una herramienta Web asociada a una base de datos MySQL; las gráficas y el procesamiento de datos se llevó a cabo por medio del programa Excel. Asimismo, fue necesario realizar un guion para el registro en video. Finalmente, el formato de consentimiento informado que los padres de los estudiantes firmaron para la realización de la investigación.

Encuesta de caracterización

Dirigida a seis de los grupos que acompañan el proceso de inclusión: docentes, profesionales de apoyo, miembros del Consejo Escolar, familia, estudiantes y otros miembros del personal. En este instrumento, los ítems 1 al 21 miden la percepción que estos grupos tienen del proceso de inclusión; las preguntas 22 y 23 están dirigidas a analizar aspectos relacionados con la política pública, mientras que los ítems 24 al 45, van dirigidos a examinar aspectos relacionados con las prácticas para favorecer procesos de inclusión.

Indicadores adaptados para la inclusión.

Este estaba compuesto por 25 ítems, el último de los cuales era una pregunta abierta que indagaba sobre los tres cambios que les gustaría ver en la escuela. De los 25 ítems, 9 daban cuenta sobre la percepción de los estudiantes y los 16 restantes de las prácticas que se llevan a cabo en el proceso de inclusión.

Indagación sobre el colegio

Indagaba sobre lo que los estudiantes piensan de su colegio. Está constituido por 27 ítems, el último de los cuales indaga, por medio de una pregunta abierta,

sobre los tres elementos principales que le cambiaría al colegio. Todos los ítems pertenecen a la categoría percepción.

Lo que pienso de mi escuela secundaria

Está dirigido a estudiantes con o sin discapacidad y se constituyó de 34 ítems, el último de los cuales es una pregunta abierta que indaga sobre las tres cosas que les gustaría cambiar en su colegio.

Familiar

Dirigido a la familia de los estudiantes en condición de discapacidad. Tenía un total de 21 ítems de los cuales dos eran preguntas abiertas. Los primeros 13 ítems indagan sobre la práctica en el momento de llevar a cabo la inclusión y los 6 siguientes dan cuenta de la percepción que tienen las familias sobre el particular.

Lo que piensan del colegio

Registra lo que la población escolar piensa de su colegio. Estuvo constituido por 21 ítems, siendo las dos últimas preguntas abiertas. En este, las 13 primeras preguntas dan cuenta de aspectos referidos a la práctica y las 6 siguientes a la percepción que se tiene sobre la inclusión.

Implementación

Para el momento en que se desarrolló la investigación se registraban **359** colegios oficiales del Distrito Capital, de los cuales **188**, esto es el **52%**, reportaron que estaban realizando procesos de inclusión.

Respecto a la Localidad de Usme, existen **45** colegios oficiales de los cuales se tomará como muestra el **18%**. Del total de colegios, se tomó el **4%**. Las ocho instituciones objeto de caracterización y descripción se seleccionaron bajo criterio intencional en esta localidad.



El contacto con la población se realizó a través de las instituciones. Todos los participantes se involucraron de manera voluntaria y fueron informados previamente de los propósitos de la investigación, tal y como se detalla en la [Figura 1](#) Plantilla Consentimiento Informado, empleada con este propósito.

A la hora de determinar el grado de participación en la muestra, en relación directa con las instituciones educativas, el colegio que presentó el mayor número de estudiantes en situación de discapacidad fue el Colegio Atabanzha y, asimismo, el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra aportó el menor número de estudiantes en esta situación. Se destaca que el **100%** de los padres del Colegio Virrey José Solís, respondieron el instrumento. ([Tabla 1](#) , [Figura 2](#))

Tabla 1 Relación de la participación de familias en la caracterización.

Colegio	Nº de estudiantes de inclusión	Nº familias que respondieron	%
---------	--------------------------------	------------------------------	---

Atabanzha	111	69	62%
Orlando Fals Borda	12	6	50%
El Cortijo	48	27	56%
Federico García Lorca	52	48	92%
Gran Yomasa	49	7	14%
Los Tejares	78	63	81%
Miguel de Cervantes Saavedra	37	4	11%
Virrey José Solís	10	10	100%
Totales	397	234	59%

Caracterización
de la **población**
en situación de discapacidad

Figura 1 Instrumento de caracterización de la población en situación de discapacidad

Las aplicaciones de los 7 instrumentos se realizaron en las instalaciones de las instituciones participantes, cada uno en momentos y lugares distintos.

Resultados

El propósito de esta primera fase de la investigación era identificar las características de cuatro experiencias, proyectos y/o prácticas con cierto grado

de experiencia y cuatro proyectos y/o prácticas que están iniciando o que aún se están consolidando en el proceso de inclusión de las personas en situación de discapacidad, estas suceden en instituciones educativas oficiales del Distrito Capital ubicadas en la Localidad de Usme, con la finalidad de, en la segunda fase, proponer un **Programa de Innovación para la Inclusión**, con el propósito de que, luego de ser pilotado, ajustado y validado, para que pueda:

- a. Constituirse en un aporte relevante y de gran impacto en el mejoramiento de los procesos de inclusión.
- b. Ser replicados en otras instituciones interesadas en las prácticas inclusivas.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos y, finalizando el texto, se plantean, a partir de los resultados obtenidos en la primera fase.

Caracterización

Las cifras analizadas con respecto al número de estudiantes de inclusión que tiene cada uno de los colegios frente al número de estudiantes, padres de familia, docentes de aula y de apoyo que respondieron a los diferentes instrumentos, dan cuenta que se trabajó con un promedio del **59%** de la población.

Para el primer objetivo específico que buscaba identificar, caracterizar y evaluar las experiencias, proyectos y/o prácticas de inclusión de las personas en situación de discapacidad se encontró que el **41%**, es decir **95** de los estudiantes presentan una *discapacidad Cognitiva*, seguida de la auditiva con compromiso motor y sólo motora cada una con el **17%**. (Tabla 2)

Tabla 2 Distribución de la población en situación de discapacidad

Discapacidad	N°	%
Auditiva	40	17%
Cognitiva	95	41%
Motriz	40	17%

Multidéficit	14	6%
Otras Discapacidades	23	10%
Síndrome de Down	14	6%
Trastorno lenguaje	8	3%
Totales	234	100%

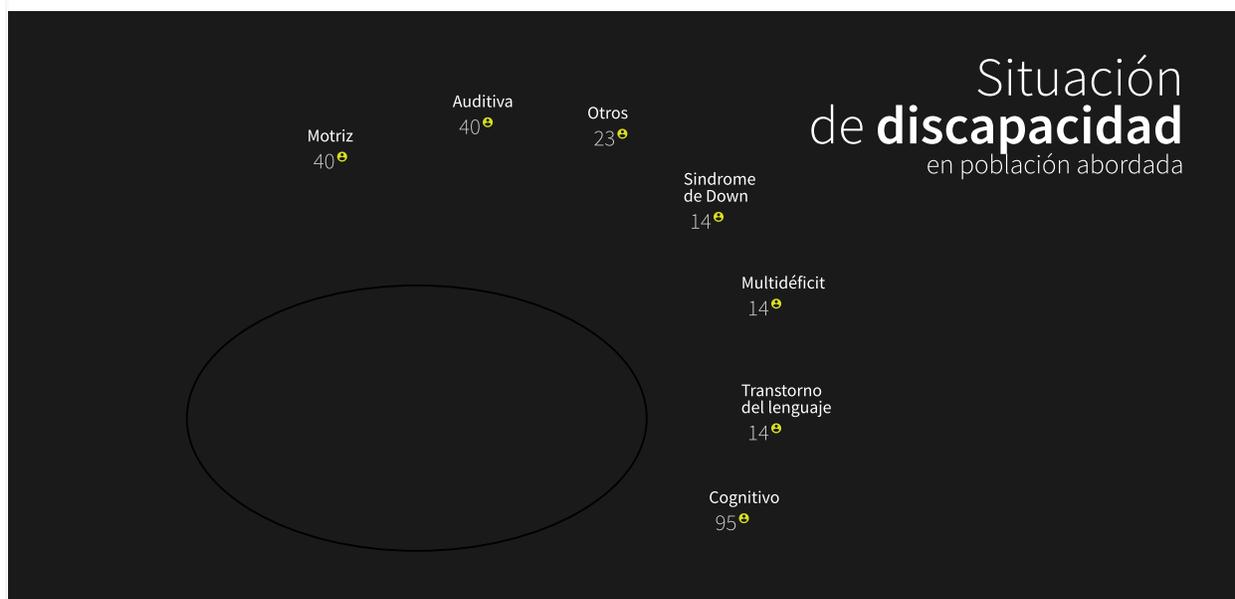


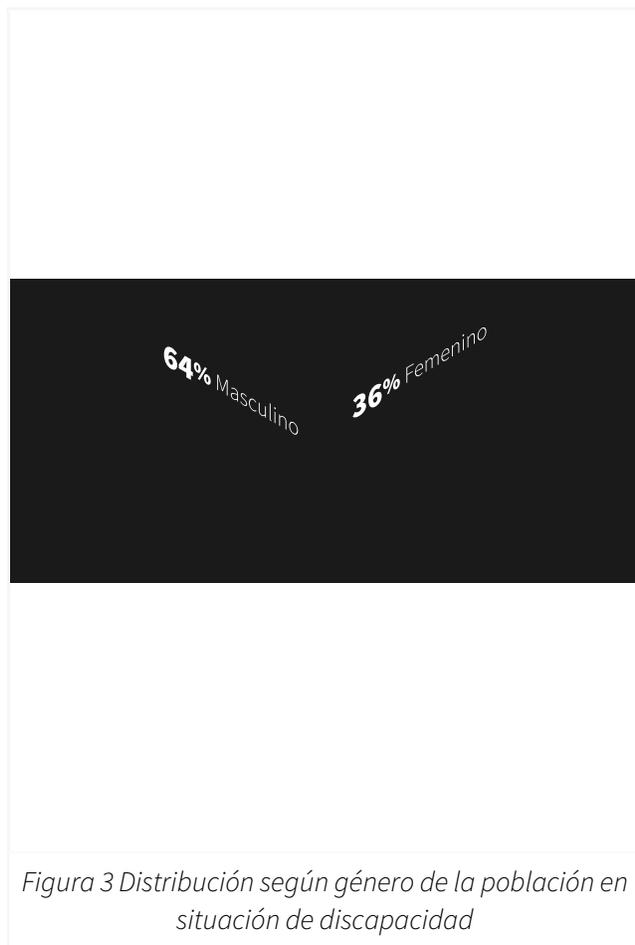
Figura 2 Situación de discapacidad en la población abordada

Llama la atención, en esta distribución, la poca presencia de personas con ceguera o dificultades visuales que participan en los procesos de inclusión desarrollados en estas instituciones, si tomamos en cuenta la cantidad de personas que, de acuerdo con los resultados reportados en el censo de 2005 por el DANE, conforman este grupo poblacional en Colombia^[28]. Esto, sin duda, es un elemento de interés a la hora de analizar la cobertura e impacto que están teniendo los procesos y estrategias para favorecer la inclusión, respecto de las necesidades específicas de las poblaciones y las distribuciones de prevalencia. También vale resaltar la cantidad de personas que conforman el grupo *Multidéficit*, una categoría que ha venido reconociéndose y conceptualizándose con mayor claridad durante los últimos años.

El documento de caracterización de Bogotá D.C. realizado por la Secretaría de Educación del año 2013 es consistente con la realidad que se observó en la Localidad de Usme, ya que trata de datos estadísticos recolectados en un margen temporal más acotado, de primera fuente y de forma directa con las familias.

Tabla 3 Distribución por edades de la población en situación de discapacidad

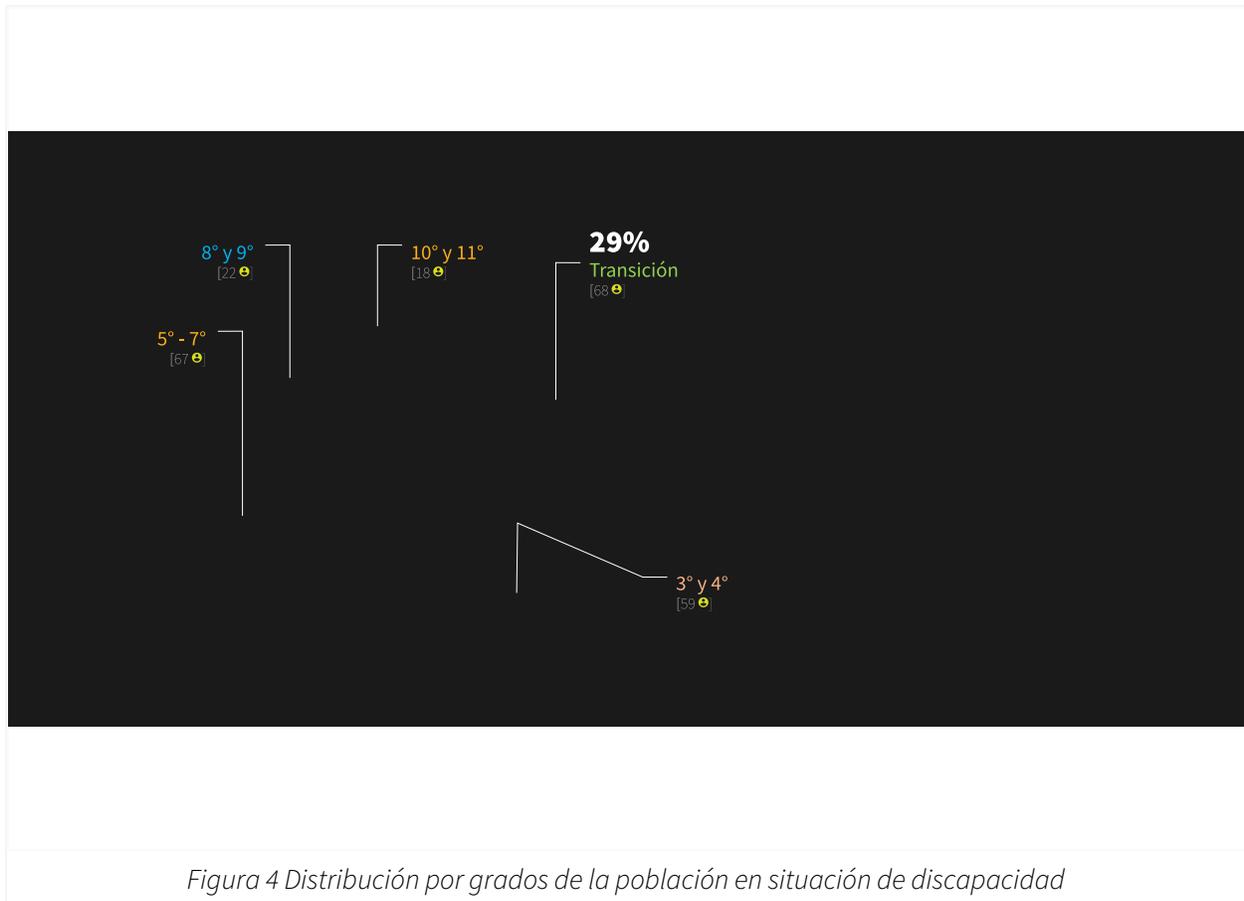
Rangos de edades	N°	%
5 - 7 años	35	15%
8 - 10 años	61	26%
11 - 13 años	65	28%
14 - 16 años	38	16%
17 - 19 años	34	15%
Totales	233	100%



Con relación al género, los datos del DANE y de la investigación coinciden en que la discapacidad se presenta más en los hombres, a pesar de que el DANE indica que es del **56.2%**, mientras que la investigación arrojó que era del **64%**.

Así mismo es importante analizar la distribución de las edades a las cuales ingresan los estudiantes a la institución educativa, las cuales se distribuyen casi de manera uniforme entre los 5 a los 19 años, concentrándose en el rango entre 11 y 13 años. Al compararlo con los ciclos en los cuales se concentra la población que es en el I y II, es decir de los grados transición a cuarto, se observa

que como consecuencia del aprendizaje del grupo poblacional más grande que es atendido que es el de discapacidad cognitiva, existen *extra-edades escolares* que necesariamente afectan el proceso de la inclusión.



Aspectos de Inclusión

Uno de los aspectos que permitía considerar si un colegio tenía procesos de inclusión más sólidos o constituidos, era el número de estudiantes que atendía. Al respecto, los colegios Atabanzha, Los Tejares, Federico García Lorca y Gran Yomasa, son los que más tiempo llevan consolidando la experiencia y que cuentan con mayor población en condición de discapacidad.

Las respuestas entregadas por las familias respecto al criterio de selección de las instituciones educativas, indica que no está mediada en términos de calidad sino en términos prácticos por cercanía al lugar de la vivienda.

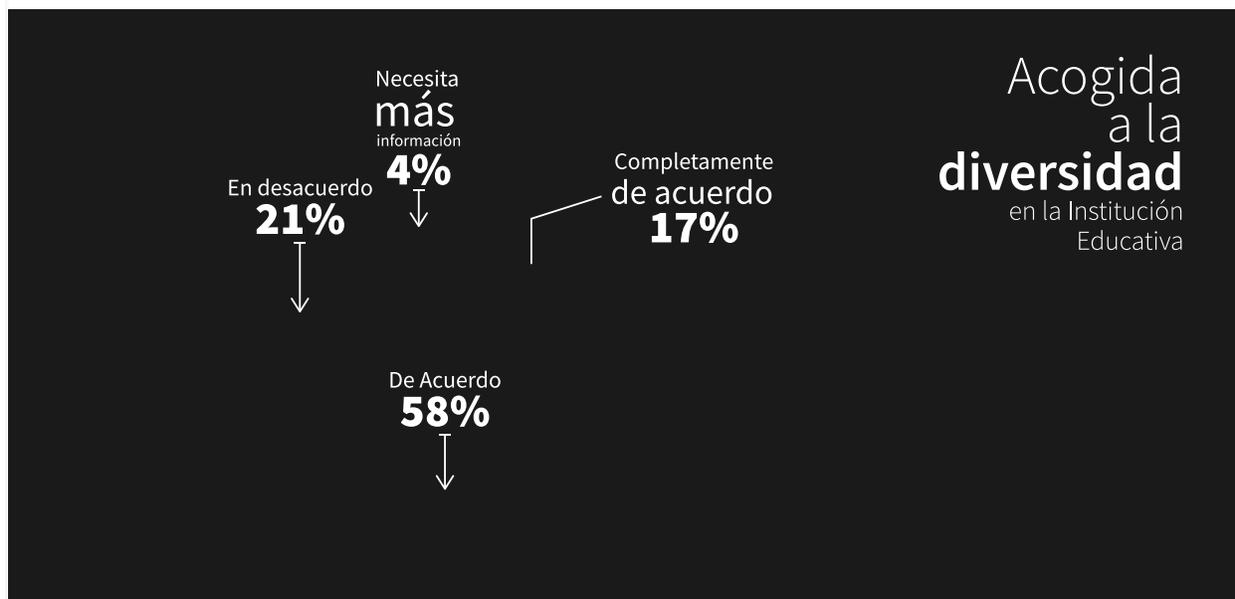


Figura 5 Acogida en la institución educativa de la población en condición de discapacidad

Respecto a los datos obtenidos en el **Instrumento N°2**, que fue respondido por **97** personas, siendo el mayor porcentaje el grupo de docentes de aula que acompaña el proceso de inclusión, seguido por el **14** docentes de apoyo, lo cual explica la reducción importante frente al primer instrumento, es posible observar una coincidencia marcada en la mayoría de preguntas cuando un porcentaje que fluctúa entre el **14%** y **21%** está en desacuerdo en aspectos tan importantes como si sienten que los estudiantes en condición de discapacidad se sienten acogidos un **21%** manifestó estar en desacuerdo. Esto mismo se repite en ítems como que dan cuenta si los estudiantes se ayudan y en el que indaga si los diferentes miembros se colaboran entre ellos y si se tratan con respecto.

En dos ítems que dan cuenta del estado de la inclusión en los colegios, nuevamente los docentes y el grupo de apoyo manifestaron estar en desacuerdo respecto a si en los colegios se intenta eliminar todas las barreras al

aprendizaje y la participación que existe en la escuela. Esto mismo sucedió en el ítem que indagaba si la escuela se esforzaba por disminuir las prácticas discriminatorias, cuando en ambos casos el **18%** indicó estar en desacuerdo.

Evaluación

Un ítem que merece un análisis especial por cuanto se constituye en uno de los pilares del proceso de inclusión son las respuestas que el **50%** de los docentes, grupo de apoyo y unos pocos padres indicaron que estaban completamente de acuerdo con que a todos los estudiantes se les evaluara de la misma manera. Aquí se debe hacer un análisis especial porque al hacerlo, se está contribuyendo a la segregación cuando se evalúa de manera diferente, sin embargo, también se está frente a que las prácticas de evaluación se deben ajustar a los estilos, ritmos y grados de aprendizaje de los estudiantes; pero si esto debe ser así, por qué las diferentes pruebas que realiza el estado no tienen en cuenta estos planteamientos.

Desarrollo

El ítem que indagaba si las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender la diversidad de los estudiantes en condición de discapacidad, **51**, es decir el **53%**, indicó estar de acuerdo; mientras que **21**, es decir el **22%** manifestó estar en desacuerdo abre la discusión en torno a si los perfiles de los profesionales que son tenidos en cuenta para acompañar el proceso de inclusión es el adecuado o si requiere que a la luz de lo que se ha observado en esta investigación, se elaboren perfiles que den cuenta del abordaje real de las diversidad de poblaciones.

La discusión debe girar en torno a la pertinencia del conocimiento que sobre la política de inclusión deben poseer los diferentes actores que acompañan el proceso, porque en las respuestas entregadas por los docentes y equipos de apoyo, nuevamente aparece que no se domina.

Las prácticas asumidas por la Secretaria de Educación frente al acompañamiento puntual a poblaciones específicas como es la comunidad sorda, indica que es fundamental dirigir los esfuerzos a focalizar estas intervenciones. A esta conclusión es posible llegar cuando el **100%** de las personas sordas que reciben apoyos específicos en el desarrollo del castellano como segunda lengua manifestaron estar de acuerdo. Aquí entonces se abre una discusión en torno a cuáles son los apoyos particulares que se deben dar según la población en situación de discapacidad y si es conveniente que se continúe abordando y legislando la inclusión como un proceso homogéneo sin dar cuenta de la especificidad de la población.

Otras de las respuestas que merece ser tenida en cuenta como parte de la siguiente fase de la investigación, es el acompañamiento que desde lo psicológico y lo emocional se brinda hacia la persona y sus familias, cuando el **21%** manifestó estar en desacuerdo con la implementación de esta práctica.

Con respecto a lo que sucede en el escenario específico del salón de clase, llama la atención que sólo el **58%** manifestó estar de completamente acuerdo con que en las clases se tiene en cuenta la diversidad de la población para planear y ejecutar las clases en consecuencia. Este porcentaje fue similar en el ítem que indagaba si las clases promueven la comprensión de las diferencias.

Existen también datos que indican que la inclusión si es un proceso que ayuda en la incorporación de valores importantes como el tener en cuenta a todas las personas sin interesar su condición u origen, así como el basar las relaciones en el respecto cuando las respuestas fueron del **61%** y el **56%** respectivamente manifestaron estar completamente de acuerdo.

Cambios específicos

Respecto a los cambios específicos que les gustaría ver a los estudiantes en sus colegios, el **14%** manifestó que le cambiaría la infraestructura, seguido de que es necesario que se nombren más personas de apoyo con el **11%**, lo cual indicaría que sí se considera que el profesional de apoyo contribuye a que los procesos de inclusión se desarrollen de una manera más adecuada.

Lo anterior se refuerza en relación a si los estudiantes consideran que a los profesores les gusta escuchar sus ideas, el **48%** indicó estar completamente de acuerdo o de acuerdo, seguido muy de cerca por el **40%** que indicó que los profesores no escuchan sus ideas.

En la dinámica de la inclusión es común observar estudiantes que necesitan el acompañamiento que se da por parte de un adulto cuando un estudiante se siente triste; al respecto, el **53%** indicó estar completamente de acuerdo o de acuerdo; sin embargo, persiste el margen de desacuerdo en el abordaje de estas situaciones cuando un **22%** considera que no se hace.

La familia

Un aspecto interesante son las respuestas respecto a la pregunta abierta que indagaba cuáles eran las tres cosas que más les gustaba a las familias de los colegios, por cuanto el **20%** indicó que los profesores, el **14%** se indicó que era el trato que recibían los niños y el **14%** la educación y la enseñanza; es decir, que existe por parte de los padres un monitoreo hacia lo que sucede en los colegios.

Dinámicas de Inclusión

Respecto a los **370** estudiantes que respondieron el instrumento marcado con el N°6, el **52%**, es decir **194** eran estudiantes en condición de discapacidad, lo cual resulta muy interesante si se tiene en cuenta que el mayor porcentaje de la población pertenece a discapacidad intelectual, aunque es importante tener en cuenta que hasta hace unos pocos años, sólo podían ingresar los estudiantes en situación de discapacidad intelectual leve.

Las respuestas entregadas por los estudiantes permiten concluir que están de acuerdo con los procesos que se desarrollan en las instituciones. El **79%** considera que las reglas que son utilizadas en clase son justas. Así mismo, el **36%** consideró estar en desacuerdo frente a si los estudiantes se sienten intimidados.

Otros aspectos importantes en la dinámica de la inclusión es que los estudiantes consideran que los adultos se preocupan cuando se siente triste cuando el **45%** indicó estar completamente de acuerdo. Así mismo el **54%** considera que los profesores resuelven de manera justa las peleas en clase.

En este mismo sentido, el **49%** de los estudiantes comprenden las diferentes tareas que los docentes les dejan para la casa, así como el **53%** de estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo o de acuerdo con que a sus profesores les agrada que les cuenten lo que hacen en casa.

Reforzando lo anterior, el **17%** de los estudiantes manifestó en la pregunta abierta que lo que más le agradaba de su colegio eran sus profesores, seguido de que les agradaba jugar.

Con relación a lo que menos les agrada, el **12.7%** consideró que las peleas, seguido por el **5%** porque no les agrada que los regañen. Las otras respuestas fueron diversas y se refieren en gran parte a los aspectos de la planta física o de relación con sus compañeros.

Hasta aquí tuvieron en cuenta los resultados que caracterizan las ocho experiencias, sin embargo, por la cantidad de datos analizados, será necesario acudir en ocasiones a la fuente de tabulación primaria que reposa en el informe de investigación (Molano Caro, et al., 2016), en donde se realizó un análisis más pormenorizado de los datos y la información más relevantes de la investigación.

Discusión: Proceso de Inclusión desde la institución educativa

Con los resultados obtenidos, el análisis de la información consignada por los distintos actores participantes de la investigación y sumado a los avances conceptuales de las discusiones sobre inclusión, es posible concluir que las estrategias e iniciativas hasta ahora implementadas se acercan a lo que

suponen los modelos de integración, actuales sobre inclusión y diversidad. Esto queda en evidencia con las respuestas obtenidas por parte de los participantes, en cada uno de los instrumentos aplicados.

En otras palabras, aunque se reconocen importantes avances en la generación e implementación de estrategias dirigidas al desarrollo de procesos de inclusión, falta bastante el camino por recorrer para superar los supuestos y creencias tradicionales en torno a la discapacidad, la rehabilitación, la prescindencia y la integración, y así llegar a modelos basados en el reconocimiento de las capacidades y potenciales diferenciales de cualquier persona en situación de discapacidad.

Un aspecto fundamental para el análisis de lo que significa la inclusión en el escenario educativo surge del reconocimiento de los derechos que tienen las personas en situación de discapacidad a acceder, permanecer y formarse en aspectos académicos (saber), actitudinales (saber ser) y prácticos (saber hacer), que permitan el desarrollo y concreción de un proyecto de vida, en un marco de bienestar y calidad de vida. Esto implica, retomando el modelo de la diversidad enunciado más arriba y su énfasis en el tratamiento diferencial de las necesidades, capacidades y potenciales del conjunto de grupos poblacionales que conforman la gran categoría *población en situación de discapacidad*, que las estrategias e iniciativas dirigidas a la innovación en materia de inclusión, deben ir, justamente, alineadas y comprometidas con el respeto y reconocimiento a esta diversidad e, igualmente, debe ofrecer acciones efectivas dirigidas a eliminar las barreras (mentales, culturales, normativas, financieras, arquitectónicas, etc.) que deben superarse para llegar a procesos de inclusión con amplio impacto social, cobertura y calidad.

También, a partir del análisis de los resultados obtenidos en términos descriptivos, se reorganizaron las variables en función de postular los cimientos para la segunda fase formulada para esta investigación ([más atrás](#)); de esto se deriva una propuesta en **Innovación para la Inclusión** orientada a las *Instituciones Educativas* desde la *construcción de un proyecto de vida* de los miembros de la comunidad educativa, como sujetos de derechos, el cual se fundamenta en unos momentos evidenciados y que se relacionan de forma

directa con las acciones para responder con pertinencia a ese ejercicio de derechos. Acciones que a su vez impactan en las políticas de los escenarios locales e institucionales y se transforman en fases y condiciones que se deben tener en cuenta a la hora de optimizar el impacto y la consolidación de los procesos de inclusión en las instituciones educativas (Figura 6) y, por lo tanto, abarcan aspectos relacionados con:

- a. Políticas institucionales
- b. Prácticas Pedagógicas y didácticas
- c. Actores de influencia (familia, docentes, estudiantes y directivos)
- d. Adaptaciones curriculares
- e. Cobertura



Figura 6 Esquema del proceso de inclusión

Acceso y ubicación

Dos aspectos hacia los cuales es de suma importancia dirigir las acciones con el fin de optimizar y favorecer el desarrollo de procesos de inclusión, son los que tienen que ver con garantías de acceso y ubicación al sistema educativo.

En la actualidad, el niño o joven en situación de discapacidad, es ubicado alrededor en una u otra institución educativa a partir de variables como edad, tipo de discapacidad, nivel o tipos de dificultad, nivel de escolaridad, horizonte de oportunidades o por características específicas ligadas a sus lazos parentales y condiciones socioeconómicas. Sin embargo, más que esto, es importante que los criterios para definir el acceso, la ubicación y las rutas de atención se especifiquen en función de las oportunidades de intervención psicoeducativa temprana que permitan trabajar en pro del desarrollo *bio-psico-social* del estudiante, desde el cultivo de sus capacidades y posibilidades.

Movilidad y promoción

Las acciones a este nivel están ampliamente relacionadas con los acercamientos que la investigación contemporánea hace en torno a la inclusión y con relación a la noción de *barreras que impiden la inclusión*, con el fin de señalar aquellos elementos que dificultan el desarrollo de procesos encaminados a mejorar la inclusión a todos los niveles (educativo, laboral, artística, etc.) (López Melero, 2011).

Las barreras pueden ser **arquitectónicas**, por ejemplo, al estar relacionadas con las dificultades generadas en la libre movilidad de las personas en situación de discapacidad por los espacios físicos de las instituciones educativas

Las barreras también pueden encontrarse al **nivel de las mediaciones** utilizadas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la población sorda o con capacidades auditivas disminuidas, debe enfrentarse constantemente a la necesidad de leer, escribir y expresarse en términos de la lengua hablada de la cultura a la que pertenezcan; las mediaciones, en este caso, no reconocen las diferencias y dificultades que

algunas poblaciones pueden tener frente a los métodos y materiales tradicionales.

Finalmente, las barreras pueden también ser de tipo **cultural o social**. Estas implican superar las creencias, supuestos, estereotipos y comportamientos frente a la discapacidad que aún se conserven en la línea de las ideas que profesan los modelos de la *prescindencia y rehabilitatorio* (según lo abordado en la primera parte de este texto), lo que constituye un paso importante para que la inclusión dirigida a personas en situación de discapacidad sea cada vez más exitosa.

Proceso escolar

Este tercer aspecto está íntimamente relacionado con la generación de un escenario que permita a la persona en situación de discapacidad el mayor desarrollo de sus capacidades y potencial, más allá de los diagnósticos y pronósticos clínicos ligados a lo que la medicina ha investigado en cada condición particular.

El tránsito exitoso de los estudiantes en situación de discapacidad por todos y cada uno de los grados que componen la educación preescolar, básica (primaria y básica secundaria), media y superior, está directamente relacionado con:

- El uso y la innovación constante en materia de mediaciones tecnológicas, adaptaciones curriculares, vinculación al proceso educativo de distintos actores (familia, terapeutas, docente, sistema de salud), revisión y actualización de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- La modificación de creencias, actitudes, representaciones y comportamientos hacia la discapacidad y con respecto a la persona en situación de discapacidad.

Así las cosas, no es suficiente con otorgar un acceso y ubicación tempranos y oportunos para la población en situación de discapacidad en la escuela, si no hay las adaptaciones necesarias para trascender la integración y lograr procesos de inclusión basados en el reconocimiento de las diferencias, capacidades y potenciales.

La permanencia y el tránsito de calidad son condiciones que deben garantizarse para la optimización y el mejoramiento constante de los procesos de inclusión. En esta etapa es clave trabajar por el desarrollo de sinergias, la concientización sobre el proceso, la reflexión, el análisis, el diálogo y la concertación entre los diferentes agentes intervinientes.

Horizonte de desarrollo

En el proceso de inclusión pueden presentarse por lo menos tres situaciones que obligan a analizar por separado cada caso. Las diferentes situaciones que se pueden presentar son:

- a. **Proceso regular en la institución educativa:** El estudiante inicia en el grado transición entre los cinco a siete años y culmina su formación en el grado once en una institución educativa porque la discapacidad que presenta permite que transite por los diferentes grados con apoyos académicos, familiares, sociales y, en algunos casos terapéuticos.
- b. **Proceso irregular:** El estudiante ingresa al colegio a una edad de 12 años, sin antecedentes académicos, ni de apoyos terapéuticos que ayuden a mejorar las diferentes dificultades que presenta debido a su discapacidad. El proceso de inclusión se ve afectado porque el estudiante entra en depresión, aislamiento y marginación porque no puede responder con las exigencias que el mismo sistema le hace; en consecuencia, es necesario tomar decisiones anticipadas respecto a la definición de cuál es el proceso a seguir.
- c. **Proceso atípico:** El estudiante presenta una afectación motora, cognitiva y de lenguaje que obliga a tener apoyos directos permanentes en el aula. Su ingreso se da como consecuencia del uso de la ley

(ejemplo: Acción de Tutela), que obliga a la institución educativa a otorgar el derecho al estudiante. Este permanece en el salón, pero no participa del proceso formativo porque los docentes no están preparados para responder a sus necesidades de formación.

En consecuencia, la etapa de cierre del proceso escolar está marcada por las decisiones que sobre el proyecto de vida se deben tomar: ¿Cuál es el futuro académico, social y/o vocacional de la persona? ¿Debe ser igual para todos? ¿Sólo avanzando a la universidad se logra consolidar un proyecto de vida? ¿Qué pasa con el proyecto vocacional? lo social ¿Cómo lo afecta?, ¿Hasta qué grado debe permanecer escolarizado? ¿Debe permanecer escolarizado hasta el grado once?

Conclusiones

La inclusión es un proceso sensible que genera tensiones por el número de actores que comprometen el proceso. Un aspecto que es fundamental para este análisis es que la inclusión surge no sólo como el derecho que tienen las personas en situación de discapacidad sino como la posibilidad de acceder, permanecer y formarse para la concreción de su proyecto de vida.

Así mismo, la institución educativa se constituye en el escenario propicio para la implementación de la inclusión. Es el lugar en donde las diferentes dinámicas favorecen, debilitan y/o desfavorecen el proceso de inclusión.

Lo favorecen, cuando las dinámicas que se crean en su interior generan sinergias positivas que permiten que fluyan las dinámicas de comunicación asertiva y se concrete la accesibilidad de las personas en situación de discapacidad. Ver la inclusión de esta manera, hace que los profesores produzcan lenguajes y estrategias incluyentes, que permiten que migre la comunicación.

Dentro de las dinámicas que debilitan el proceso de inclusión, están la falta de materiales, las barreras arquitectónicas y la falta de canales de comunicación entre todas las personas involucradas en la educación de modo que favorezca la concientización de los padres y de los docentes. Adicionalmente, se encuentran las barreras actitudinales que son asumidas por los adultos, especialmente por los padres y los docentes.

Como parte del conocimiento que dejó el desarrollo de esta investigación, y la experiencia que tienen los autores de este documento, se propuso un modelo conceptual desde las etapas clave para el proceso de inclusión, que deberán ser objeto de análisis de todas las personas que consideran que la inclusión es el único camino viable de justicia hacia las personas en situación diferencial.

El momento de ingreso, es más favorable hacia los cinco años porque sitúa relaciones y posibilita el aprendizaje a partir de la experiencia. Que en lo observado se evidencia en los niños que desde el enfoque clínico no tenían un buen pronóstico en los avances académicos y de desarrollo, han evolucionado gracias a la interacción con sus pares, cuando han ingresado a temprana edad.

Para la permanencia y movilidad se debe tener en cuenta que dichos aprendizajes no pueden medirse del mismo modo en todos los estudiantes. Es importante reconocer que la movilidad se debe dar a partir de criterios especiales; sin embargo, cada caso deberá ser analizado según favorezca la construcción del proyecto de vida de la persona.

La tercera fase, visibiliza el proceso educativo y sus características específicas. ¿Cómo debe hacerse la flexibilidad curricular? ¿Cómo debe ser el proceso de evaluación? ¿Debe ser igual para todos los estudiantes?

El Horizonte de desarrollo refiere al cierre del proceso formativo en una institución educativa. A pesar de que en un primer momento se puede pensar que ésta debe concluir en el grado once, las experiencias indican que no es tan sencillo, porque a medida que se incrementan las exigencias, los estudiantes generan tensiones y ansiedad que frenan aún más su proceso de aprendizaje.

Una vez haya concluido, si es el caso el grado once, estas estrategias incluyentes deben extenderse a la educación superior y su formación profesional, de modo que el proceso realizado en la institución educativa, no se vea truncado y pueda arrojar resultados que impacten no sólo la vida de la persona, si no la familia, la comunidad, la sociedad y las políticas públicas dirigidas a la población diversa.

Al ubicarse en un grupo poblacional, en un contexto o escenario específico se pueden entrever las relaciones y reacciones entre los actores que se conjugan y articulan. Allí, ellos se expresan, manifiestan sus sentimientos, desarrollan presencia, aprenden y se comprenden los unos con otros. En este sentido, la inclusión no solo abarca a la población en situación de discapacidad. Debe tener en cuenta a los niños y jóvenes que en muchas ocasiones no son visibles; es generar y dar respuestas oportunas a los diferentes interrogantes de los docentes y de los padres, pero sobre todo es, si ello es posible, marcar un camino diferente que no afecte de a ninguno de sus protagonistas. Por ello, no es una tarea fácil.

La educación inclusiva y la escuela inclusiva forman parte de un proceso social más amplio que supone la aceptación de todos los estudiantes, que valora las diferencias, incrementa la participación activa, social y académica y tiene la intención de disminuir la exclusión.

El marco normativo dispuesto hasta el momento parece no ser suficiente para orientar los procesos que se deben desarrollar en las instituciones educativas. Un marco que se escale en los diferentes niveles de la sociedad, que busque blindar el derecho que todo niño, niña o joven tienen de acceder y permanecer en el sistema educativo con intervenciones de calidad, asertivas, situadas en su contexto y que respondan a sus particularidades de aprendizaje.

El desarrollo de la investigación ha dejado enseñanzas, retos y cuestionamientos. Entre las enseñanzas está que la inclusión no sólo es cuestión de sinergias y de inercias. No es un proceso plano, sin contenido. Requiere de la voluntad, el conocimiento y la responsabilidad de todas y todos.

Demanda el análisis de las etapas del proceso que en este documento se han señalado.

Trabajos citados

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. UNESCO. Obtenido de https://books.google.com.co/books/about/Necesidades_especiales_en_el_aula.html?id=5GFc7Rqdb0AC

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. San Sebastián, España: The University of Manchester. Obtenido de http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/meL_ainscow.pdf

Alegre de la Rosa, O. M. (2000). *Diversidad humana y educación* (Vol. 1). Madrid: Editorial Aljibe. Obtenido de https://books.google.com.co/books/about/Diversidad_humana_y_educaci%C3%B3n.html?id=70zxAAAACAAJ&redir_esc=y

Alemañi Martínez, C. (2009). Integración e inclusión: Dos caminos diferenciados en entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=7u3rAAAACAAJ>

Arreaza Beberide, F. (2009). Inclusión y Competencias básicas. Panel de expertos. "Inclusión y buenas prácticas en diversidad y empleo". *I Congreso nacional de buenas prácticas en Educación, Diversidad y Empleo* (pág. 25). Murcia: Universidad de Murcia. Obtenido de <http://wikiluiss.wikispaces.com/file/view/INCLUSION+Y+COMPETENCIAS+BASICAS.pdf>

Barnes, C. (2007). Disability Activism and the Price of Success: A British Experience. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(2), 15-29. Obtenido de <http://www.intersticios.es/article/view/697>

Barrio De La Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 13-31.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000).** *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Vol. 1). (R. Blanco ES, Ed., & A. L. López, Trad.) París: UNESCO; CSIE, Centre for Studies on Inclusive Education. Obtenido de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Bordieu, P. (1980).** *El sentido práctico* (Vol. 1). (A. Dilon, Trad.) Siglo XXI de España Editores, 2008.
- DANE. (2004).** *Información estadística de la discapacidad*. DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Dirección de Censos y Demografía, Grupo de Registros Demográficos. Bogotá D.C.: DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/inform_estad.pdf
- DANE. (2006).** *Censo General 2005 - Discapacidad. Personas con Limitaciones - Personas con Limitaciones Permanentes*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Bogotá D.C.: DANE. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2004).** *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. (C. Peña Trujillo, Ed.) Bogotá D.C.: Defensoría del Pueblo. Obtenido de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r26112.pdf>
- EDF, E. D. (2009).** *Educación inclusiva. De las palabras a los hechos*. Bruselas.
- Ferreira, M. A. (2007).** Prácticas sociales, identidad y estratificación: tres vértices de un hecho social, la discapacidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(2), 1-14. Obtenido de <http://www.intersticios.es/article/view/1084/854>
- Ferreira, M. A. (2008).** La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1). doi:doi:10.5209/NOMA.27586

- Ferrer Esteban, G., & Martínez Ortiz, S. (2005).** Formación de las familias en el marco de la educación Inclusiva. *Revista Educar*, 35(1), 71-85. doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.215>
- Garfinkel, H. (1984).** *Studies in Ethnomethodology* ((src:1967,ver:1984) ed., Vol. 1). Prentice Hall. Obtenido de <https://archive.org/details/HaroldGarfinkelStudiesInEthnomethodology>
- Gobierno Vasco. (2009).** *Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva*. Documento de Consulta.
- Gómez Acosta, C. A., & Cuervo Echeverri, C. L. (2007).** *Conceptualización de discapacidad: re exigiones para Colombia* (primera ed., Vol. 1). Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2532/1/9789587018523.2007.pdf>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M., & Sanhueza, S. (2013).** Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 51-59.
- Hegarty, S. (1994).** *Educación de niños y jóvenes con discapacidades: Principios y práctica* (Vol. 1). París: UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014).** *Metodología de la Investigación* (6 ed., Vol. 1). México D.F.: McGraw-Hill Education.
- López Melero, M. (2011). (2011).** Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Rev. Innovación educativa*, 37-54 .
- López Moreno, L. (2010).** La escuela homogenizante. Una historia de exclusión social. *Revista Hologramática*, 13(1), 19-42. Obtenido de <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1321>
- Marchesi Ullastres, Á. (2001).** El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas. En *Aprender para el futuro: educación a favor de*

la dignidad humana (págs. 145-150). Madrid, España: Santillana.

Martín Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204. Obtenido de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39695/41661>

Meléndez Rodríguez, L. (2004). Diversidad y equidad: Paradigma Educativo Urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo. *Revista Parlamentaria*, 12(2), 81-96. Obtenido de <http://www.asamblea.go.cr/sd/Publicaciones%20a%20Texto%20Completo%20%20Revistas/Despertar%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20Llave%20del%20nuevo%20milenio.pdf>

Méndez Álvarez, C. E. (2001). *Diseño y desarrollo del proceso de investigación* (3a ed. ed., Vol. 1). Bogotá D.C., Colombia: McGraw-Hill.

Míguez, M. N. (2006). Construcción social de la discapacidad: La experiencia Montevideana. *Revista Portularia*, 6(2), 123-137. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/524/b1520107.pdf>

Molano Caro, G., Torres, M., Herrera, M., Martínez, F., Cárdenas Caicedo, E. T., & Martínez Panqueva, Y. E. (2016). *Innovación para la inclusión en el distrito capital*. Corporación Universitaria Iberoamericana, Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales - GIIEP, Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Iberoamericana. Retrieved from <http://repositorio.iberu.edu.co/handle/001/318>

Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación Inclusiva* (Vol. 1). Madrid: Aljibe. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=P1-uPQAACAAJ>

Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, F. J. Soto, & (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Obtenido de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

- OMS. (2001a).** *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, CIF* (primera ed., Vol. 1). (A. Bilbao Bilbao, A. Díez Ruiz, L. Gaité Pindado, A. Gómez Silio, S. Herrera Castanedo, M. Uriarte Ituiño, & E. Vásquez Bourgon, Trads.) Ginebra, Suiza: OMS/WHO, Organización Mundial de la Salud. Obtenido de https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- OMS. (2001b).** *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF - versión abreviada* (Vol. 1). (N. Kostanjsek, S. Chatterji, B. Üstün, A. Bilbao Bilbao, J. F. Díez Manrique, A. Díez Ruiz, M. Uriarte Ituiño, Edits.) Ginebra: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad; IMSERSO, Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Obtenido de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf
- Palacios Rizzo, A., & Romañach Cabrero, J. (2006).** *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional* (1 ed., Vol. 1). (R. d. Asís Roig, Ed.) Madrid: Ediciones Diversitas - AIES. doi:<http://hdl.handle.net/10016/9899>
- Palacios Rizzo, A., & Romañach Cabrero, J. (2008).** El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47. Obtenido de <http://www.intersticios.es/article/view/2712>
- Política Pública Nacional de Discapacidad**, Conpes 80 (Consejo Nacional de Política Económica y Social 2004). Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/293416/conpes+80.p>
- Rodríguez Díaz, S., & Ferreira, M. A. (2009).** Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 151-172. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/33363>

Rodríguez Díaz, S., & Ferreira, M. A. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 289-309. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>

Romañach Cabrero, J., & Lobato, M. (2009). *Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Obtenido de Foro de Vida Independiente y Divertad: <http://forovidaIndependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>

SED, (1999). *Criterios pedagógicos y organizativos para la adecuada prestación del servicio educativo a las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales* (Vol. 1). Bogotá D.C. Obtenido de <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/90/1/criteriosedespecial.pdf>

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Curriculum considerations in inclusive classroom* (Vol. 1). (P. Manzano, Trad.) Narcea, S.A. de Ediciones; Paul H Brooks Publishing Co., Inc. Baltimore. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?isbn=8427712472>

Tenorio Eitel, S., & González García, G. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. *Umbral* 2000(16), 14. Obtenido de <http://www.galeon.com/documentosmc/integracion.pdf>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Espaciales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* ., pág. 46. Salamanca: UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our collective commitments* (1 ed., Vol. 1). (U. Peppler Barry, & K. Brun, Edits.) Paris, Francia: Unesco. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (Vol. 1). París: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/01778/177849s.pdf>

Vásquez B., A. (2005). Aprender a Convivir con las Diferencias. *V Congreso Mundial de Educación Inclusiva y I Simposio Internacional de Educación Especial* (pág. 5). Barquisimeto: OMS/OPS. Obtenido de http://www.paho.org/uru/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97-aprender-a-convivir-con-las-diferencias-dr-armando-vasquez&category_slug=publicaciones-discapacidad-accesibilidad&Itemid=307

Gladys **Molano Caro**

Directora de la Investigación. Docente de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente Orientadora y líder en los años 2000 a 2013 del proyecto de inclusión del Colegio Alemania Solidaria. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Líder del GIEP, Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica gladys.molano@iberoamericana.edu.co

Jaime Alejandro **Bejarano Gómez**

Psicólogo y candidato a Magister en Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Docente Investigador de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Editor de la Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología. Miembro del grupo de Investigación en Psicología, Ciencia y Tecnología de la Corporación Universitaria Iberoamericana. alejandro.bejarano@iberoamericana.edu.co

En la investigación participaron como Coinvestigadores: Fernando Martínez y Martha Herrera de la **ETITC**, Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, Miriam Torres, y las estudiantes: Yury E. Martínez P. y Evelyn Tatiana Cárdenas C. de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Ideas incluyentes que también apuntan a esferas laborales, políticas, culturales y sociales en general.

Esta designación de carácter negativo ha tenido implicaciones severas en el trato que se les ha dado a las personas en situación de discapacidad.

Este modelo biomédico considera la discapacidad como un problema del individuo afectado causado principalmente por un problema de salud o enfermedad, el cual es superado por medio de la atención y el apoyo de los avances tecnológicos. (Conpes 80, 2004)

Esta se enfoca en los problemas de integración social de las personas con discapacidad. Así la discapacidad no es sólo un problema del individuo o de la familia, sino que está definida por un sinnúmero de condiciones ambientales, económicas y culturales. (Conpes 80, 2004)

Corrección a (DANE, 2004, pág. 8) que señala la década de los noventas, mientras que en (OMS, 2001a, pág. 3) se señala que las ideas relacionadas con las CIDDM proceden de 1980.

Disponibles en (OMS, 2001a) y en versión abreviada en (OMS, 2001b)

Es importante aclarar que el *Independent Living Movement*”, es una organización que desde la década de 1960 viene abordando temas relacionados con discapacidad y que se formaliza con este nombre en 1972, luego de lograr importantes resultados a nivel de Política Pública, sobre todo en los Estados Unidos de América. Este movimiento evolucionó en Europa antes que en España a través del *ENIL: European Network on Independent Living*

En (Meléndez Rodríguez, 2004), la autora usa la expresión “Educación para todos” en el marco de la política pública de la República de Costa Rica, lo que se relaciona con el movimiento del mismo nombre liderado por la UNESCO a través del Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000)

El documento puntual señalado por: (Muntaner Guasp, 2010) que refiere a: (Gobierno Vasco, 2009), no está disponible en la URL provista por Muntaner Guasp.

La educación inclusiva y la escuela inclusiva forman parte de un proceso social más amplio que supone la aceptación de todos los estudiantes, la valoración de las diferencias, el incremento en la participación activa, social y académica y la disminución de la exclusión. El movimiento de la educación inclusiva remonta a Jomtien, Tailandia, en 1990, con la Conferencia Mundial de

Educación para Todos, promovida por la UNESCO. En 1994, en Salamanca España, la idea se extendió a para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. (UNESCO, 1994), y se consolidó en el 2006 con la Convención de las Naciones Unidas sobre discapacidad. Así se generalizó la idea de inclusión, como principio central de la política y la práctica de una educación para todos.

Aunque la inclusión se maneja como un concepto que da cuenta de una población específica y de una modalidad educativa definida; no hay un consenso entre los autores más representativos de este movimiento (Arnaiz Sánchez, 2003; Stainback & Stainback, 1999), sobre la definición que mejor retrataría el proceso. Así, por ejemplo, se puede encontrar definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2003), al indicar que la escuela no solo debe aceptar la diferencia, sino que debe aprender de ella, o como definen Stainback y Stainback (1999), la escuela es la que educa a todos los niños, niñas y jóvenes en la escuela ordinaria. Aun a pesar de esta variedad nocional, todos parecen estar de acuerdo en que la escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen.

Los diferentes instrumentos se encuentran especificados en el Informe de Investigación del proyecto, (Molano Caro, et al., 2016), disponibles en: <http://repositorio.iberamericana.edu.co/handle/001/318>

De acuerdo con los resultados reportados por el DANE tras el censo realizado en 2005, el número de personas con limitaciones visuales es cercano a 1.143.992, de personas con limitaciones para caminar 770.128; de personas con limitaciones para oír 454.822; de personas con limitaciones para usar brazos y manos 387.598; de personas con limitaciones para hablar 340.430; de personas con limitaciones para usar brazos y manos 387.598; de personas con limitaciones para hablar 340.430 12,9; de personas con limitaciones para entender aprender 315.601; de personas con limitaciones para relacionarse con los demás 257.573 y de personas con limitaciones para su autocuidado 247.113 (DANE, 2006)

La diversidad en la Educación en Salud

Sandra Milena **Camargo Mendoza**

Derivado del proyecto de investigación:

El estilo cognitivo y el estilo de aprendizaje como factores determinantes de mortalidad académica en los estudiantes

Corporación Universitaria Iberoamericana
Facultad de Ciencias de la Salud

GSP, Grupo de Investigación en Salud Pública

En educación, el riesgo de exclusión es latente ya que se está en una sociedad y un sistema educativo que no enfatiza en las capacidades propias del individuo. Si bien, en los capítulos anteriores se ha abordado la diversidad y la inclusión desde el rol del estudiante sordociego, la formación docente en el ámbito general y de algunas prácticas innovadoras en educación básica con poblaciones en situación de discapacidad, este capítulo pretende lograr un análisis reflexivo de los recursos pedagógicos desde la diversidad en el aprendizaje y hacer hincapié en el reconocimiento a esta diversidad a partir de la población de estudiantes del Programa de Fisioterapia, en relación con las características del aprendizaje, el Estilo Cognitivo y el Estilo de Aprendizaje.

El recorrido se encamina en tres apartados principales que parten de los conceptos básicos del Estilo en los procesos educativos a través de una revisión de la óptica de diversos autores.

En el segundo apartado se describen los Estilos Cognitivos y Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del programa en la sede Bogotá D.C., en función de los resultados del estudio realizado en 2015 que busca reconocer las tendencias en el proceso de aprendizaje, a

partir de las cuales se permite considerar la existencia de la diversidad en las capacidades para el aprendizaje, las necesidades particulares en los estudiantes de esta disciplina de la salud y del contexto académico específico.

Finalmente, en el tercer apartado, se establece un diálogo reflexivo desde los factores más relevantes descritos, con una mirada diferente en cuanto a las características y condiciones para la formación en salud, que entienda las diferencias individuales para transitar a un enfoque educativo en el que se eliminen los estereotipos y den flexibilidad a la educación, y confluyan la diversidad de identidades, las necesidades y las capacidades de las personas para favorecer el pleno acceso, el logro de aprendizajes, la retención estudiantil y la culminación del programa en los estudiantes.

El estilo en el proceso educativo

Reconocer en que consiste el estilo en el proceso educativo y particularmente en el aprendizaje y la enseñanza, sobre cómo confluyen en el entorno del aprendizaje, es de vital importancia para quienes trabajan por propender un mejor desempeño académico y para quienes ya reconocen que en el aprendizaje existe una expresión del conocimiento de forma significativa y transformadora. Aunque hay muchas formas de comprender los esquemas del comportamiento y los factores que afectan el desarrollo del aprendizaje en el individuo, existen algunas características que pueden facilitar y orientar el mejor entendimiento de los comportamientos cognitivos y los contextos de aprendizaje que configuran el método de aprender y el producto del aprendizaje.

Aunque existen otros factores que influyen en dicho proceso, es de aclarar que reconocer las características particulares del aprendizaje en cada disciplina

según sus componentes de aprendizaje particular, exige llegar a nuevas formas de abordar el ambiente de aprendizaje para generar una integración efectiva de las habilidades cognitivas para potencializarlas.

El desempeño de las personas en cuanto a su estilo de aprender y las estrategias que se utilizan en este proceso, es una base de conocimiento frente a las motivaciones en torno del aprendizaje, las formas o ambientes acordes para el mejor desempeño del estudiante y las instrucciones que se utilizan para este fin (Alonso, Gallego Gil, & Honey, 1995). Todos estos aspectos conforman un proceso dinámico y en constante evolución, que no lo hace definitivo.

El Estilo

Este término proviene del latín: *stilus*, se refiere al instrumento que era utilizado antiguamente para escribir sobre tablas, incluso es la razón por la que muchas marcas y productos de escritura adoptan esta expresión latina. Como concepto es uno de los términos que más se repite en la literatura arqueológica, y es una noción importante para el estudio de la cultura material. Conkey y Hastorf (1990) señalan, que su importancia se debe a su utilización como herramienta teórica-interpretativa.

Otros estudios se centran en el concepto de estilo para definir el entramado socio-cultural de los grupos humanos, lo que le otorga un carácter comunicativo, por lo que Hodder (1990) traducido por Lepori (2013), expone, que el estilo transmite información e incluye la pertenencia a ciertos grupos sociales.

Se podría comprender al estilo, como un elemento que transmite información social, que expresa los rasgos y características del tipo de información que transmite y dentro de qué estrategias sociales se inserta la información que se está comunicando. A partir de lo expresado por Troncoso Melendez (2002), se puede afirmar que, es posible segregar elementos activos y pasivos, para comprender aquella información que se entrega y aquella que se responde, siendo los elementos pasivos los aspectos funcionales de la información, y los elementos activos, aquellos que residen los atributos

estilísticos de la cultura material y que permean la totalidad del elemento material aprendido.

Aunque la noción de estilo no emerge del entorno educativo, Hederich Martínez, et ál. (1994), considera que dicho concepto puede definir la tendencia estética identificable y distintiva del sujeto, por ejemplo: la redacción de textos. Así, el término estilo se puede usar para referirse a las diferentes modalidades que identifican la expresión en una actividad humana.

Para comprender a profundidad los estilos en el ámbito educativo, se debe discutir la existencia de las diferencias individuales de los estudiantes en el momento de aprender *“definida como la variedad, puntos de diferencia para referirse a cualquiera cosa”* (Tamrat, 2003), y su diversidad presente.

Los tipos de estilos exponen en contrastes las características de la personalidad y las capacidades cognitivas presentes al momento de comprender, esta relación que existe entre esas variables, permite una mejor comprensión, sobre cómo se involucran los estilos en el proceso de aprendizaje en los entornos formativos.

Ahondando en lo anterior, Zapata (2010, pág. 47), presenta hallazgos de un estudio realizado por Frank (1983), en donde muestra los aspectos significativos que ayudan a identificar la importancia de comprender la relación que tienen ambos tipos de estilos en el proceso del aprendizaje, dicha investigación determinó que existe una clara diferencia en la forma como sujetos con cierto estilo cognitivo, *“presentan mayores dificultades al momento de utilizar la memoria para recordar palabras, cuando estas son presentadas a través de un estímulo indirecto.”* (Frank, 1983). Lo que supone, que la forma como se presenta el entorno o la manifestación de la información y las características propias de las personas, pueden ser determinantes para el resultado del aprendizaje.

Estilos de Aprendizaje

Los *Estilos de Aprendizaje* se definen como los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, de preferencias por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender. (García Cué, Santizo Rincón, & Alonso García, 2009)

Por su parte Loret de Mola (2008), define los *Estilos de Aprendizaje* como “un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectiva en unos estudiantes e inefectivo en otros”.

A lo que Alonso, Gallego Gil y Honey (1995), de acuerdo con Keefe (1988) explican que los *Estilos de Aprendizaje* son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Zapata y Flores (2008), consideran que los *Estilos de Aprendizaje* son “las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje”.

Kolb (1981) comenzó la reflexión acerca de la repercusión de los *Estilos de Aprendizaje* en la vida adulta de las personas y explicó que cada sujeto enfoca el aprendizaje de una forma peculiar fruto de: la herencia, experiencias anteriores y exigencias actuales del ambiente en el que se mueve.

En un estudio realizado por Alonso (1992), basándose en los resultados obtenidos en su investigación elaboró una lista con características que determinan el campo de destrezas de cada Estilo:

- **Activo:** animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
- **Reflexivo:** ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.

- **Teórico:** metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.
- **Pragmático:** experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Los *Estilos de Aprendizaje* los define Kolb (1984) en Romero Agudelo, Salinas Urbina y Mortera Gutiérrez (2010), como: las capacidades dominantes que se tienen para aprender o que se prefieren por encima de otras, éstas son consecuencia de factores hereditarios, de las experiencias previas que se ha tenido o del requerimiento que establezca el contexto por lo tanto “son modos relativamente estables de acuerdo con los cuales los individuos adquieren y procesan la información.” (pág. 10)

Kolb desarrolla esta teoría a partir de un modelo de aprendizaje mediante la experiencia, señalando que, para aprender, se dispone de cuatro capacidades básicas: la experiencia concreta (**EC**), la observación reflexiva (**OR**), la conceptualización abstracta (**EA**), y experimentación activa (**EA**), a partir de estos presupuestos, se puede clasificar los estilos de aprendizaje que tiene una persona. (Figura 1)



Figura 1 Estilos de Aprendizaje. David Kolb. Fuente: Romero Agudelo, Salinas Urbina y Mortera Gutiérrez (2010)

El estilo de aprendizaje Convergente

Corresponde a la preferencia que tiene el sujeto en cuanto a la conceptualización abstracta (**CA**) y experimentación activa (**EA**). Los sujetos se caracterizan por una mejor ejecución de las pruebas que requieren respuestas de solución concreta, en las cuales se utiliza un razonamiento hipotético deductivo, en donde se enfocan más hacia las cosas. Por lo tanto, son más prácticos, en cuanto a la clasificación de información o ejercicios de memorización. (Kolb, 1984)

El estilo de aprendizaje Acomodador

Muñoz Seca y Sánchez (2001), explican que, para estos sujetos la habilidad predomina en poder adaptarse a nuevos escenarios, estos se caracterizan por tener satisfactorias relaciones con otras personas; su dominio es intuitivo, observan más, y a partir de esto, son pragmáticos hacia la relación entre contenidos, lo que los hace más imaginativos o emocionales, por lo que escogen estrategias metodológicas de trabajo en grupo, que les permita la expresión artística, el leer o discutir temáticas, por esto les resulta fácil realizar gráficos, ilustraciones o entrevistas en las actividades del aprendizaje.

El estilo de aprendizaje Asimilador

En este estilo, el sujeto tiende a caracterizarse por dar mayor importancia a la conceptualización de la profundización de forma reflexiva, para generar nuevas ideas y comprender los conceptos, buscando la creación de modelos que lleven a comprender con mayor coherencia. (Romero Agudelo, Salinas Urbina, & Mortera Gutiérrez, 2010). A este estilo conciernen características que privilegian la conceptualización y abstracción, además de la observación reflexiva, ya que es llevado hacia las ideas y los conceptos, este sujeto busca crear modelos y valorizar la coherencia.

El estilo de aprendizaje Divergente

Aquellas personas que se caracterizan por realizar actividades concretas u observaciones reflexivas pertenecen a este estilo. Ellas tienen una mayor tendencia a lo imaginativo y por lo tanto se les facilita responder a situaciones, desde variadas perspectivas, en las que es necesaria la producción de ideas. Kolb (1984) define a este estilo como: *“las capacidades de aprender que se destacan por encima de otras, por consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual.”* El aprendizaje divergente se caracteriza por el buen desempeño en las actividades concretas y la observación reflexiva, por lo tanto, hay una capacidad imaginativa y una facilidad para responder a situaciones concretas desde diferentes perspectivas.

Estilos Cognitivos

Al hablar de los estilos cognitivos es pertinente involucrar a los docentes, puesto que es el actor que guía el proceso y por consiguiente debe tomar consciencia acerca de las diferencias individuales que existe entre los estudiantes a la hora de procesar la información que se les presenta. Esto implica entender el estilo cognitivo como la forma particular que tiene cada individuo para enfrentar los problemas, interpretarlos y responder ante una determinada situación. Estas formas de abordaje de los problemas y situaciones parten de dos principios sustantivos:

- Las diferencias en capacidad o el modo de enfrentar los problemas
- El comportamiento que se asume frente a las diferentes situaciones o problemas

Los estilos cognitivos inician su estudio desde la psicología, con el movimiento intelectual New Look, el cual propone la notoriedad de la percepción desde los estímulos, ya que estos activan los receptores y las zonas corticales correspondientes, debido a las características de la persona que las percibe.

Autores como Rayner y Riding (1997), introducen el término control cognitivo cuando se refieren al papel modulador que desempeña el individuo para encontrar un ajuste entre los deseos y las restricciones que le impone el mundo exterior. Entonces, el control cognitivo hace referencia a los mecanismos de los que hace uso la persona para adaptarse al medio ambiente. Así, el estudio de los estilos cognitivos surge como resultado de la necesidad de considerar el papel de los factores de la personalidad en la percepción y en su adaptación al mundo exterior.

Zapata (2010), explica que existen múltiples definiciones para los estilos cognitivos, desde las que entienden a las diferencias cognitivas individuales, hasta las asociadas con las dimensiones de la personalidad y otras que, por ejemplo, dan importancia a las diferentes maneras de percibir y categorizar los estímulos externos.

Dependencia e Independencia de Campo

Al describir el estilo cognitivo, Contijoch Escontria (1998), lo refiere como la forma del funcionamiento de la mente para percibir el medio, procesar la información, resolver los problemas, actuar y aprender. Es decir, que el estilo cognitivo, muestra la forma como pensamos o nos relacionamos con los demás, y según el estilo de cada individuo tiene ciertas capacidades para relacionarse en el entorno o para resolver las situaciones, lo que permite organizar la información de cierto modo. (Ver Tabla 1)

Tabla 1 Características del Estilo Cognitivo DIC

Dependencia de Campo	Independencia de Campo
Global	Analítico
Acepta estructura	Genera estructura
Dirigido externamente	Dirigido internamente
Atento a la información social	Desatento a las claves sociales
Solucionadores de conflictos	Filosóficos y cognitivos
Sociales y gregarios	Individualistas
Orientados a la afiliación	Distantes a las relaciones sociales
Interpersonales	Intrapersonales
Necesitan amistades	Reservados y solitarios

Convencionales y tradicionales	Experimentadores
Influenciados por lo destacado	Generadores de hipótesis propias
Orientados por los hechos	Orientados por los conceptos
Adquieren hechos no relacionados	Dan coherencia a la información
Aceptan ideas como se presentan	Analizan conceptos
Influidos por formato y la estructura	Poco influidos
Toma de decisiones y sentimientos de otros	Orientación impersonal

Fuente: Jonassen y Grabowsky (1993)

En 1950, Witkin propone el *Test de Figuras Enmascaradas* que permite identificar el estilo cognitivo de los estudiantes para identificar la dependencia o independencia de campo visual o sensible al campo visual; estas son formas particulares de percibir y procesar la información.

Este tipo de estilo, en el plano intelectual, se relaciona con dos tendencias:

- La manera de captar de forma articulada y analítica la información
- El modo de percibir de forma global

Con esto, el estilo cognitivo se puede clasificar técnicamente como *dimensiones*, las cuales se nombran por medio de polaridades y estas reflejan los extremos a los que tiende cada estilo.

El Estilo y la relación de dependencia de Campo

Desde el plano perceptivo-intelectual emerge la dependencia de campo, donde al estilo *Dependiente-Independiente* de campo se le acota una dimensión bipolar, ya que, el individuo puede tener la tendencia a captar la información de forma articulada o analítica, mientras que en la tendencia contraria, depende de estímulos perceptivos para abordar la información de forma global.

Desde las consideraciones de: De la Torre (1988), los sujetos en el estilo *Independiente de Campo* muestran un enfoque articulado que percibe las partes de cualquier información a procesar como distintas e interrelacionadas, lo que les facilita organizarla de diferentes formas.

Para Tinajero Vacas y Páramo Fernández (2013), Los sujetos pertenecientes al estilo dependiente de campo, se caracterizan por ser tendientes a respetar la estructura dada en la información, por lo tanto, muestran mayor dificultad para reestructurarla. De este modo, estos autores citan lo expuesto por De la Torre y Mallarat (1991), justificando que los sujetos dependientes de campo tienen la facultad de respetar la estructuración dada, por lo que se le dificulta reestructurar la información.

Según Esturgó (1997), existen tres concepciones en las que se basan los estilos cognitivos para resolver problemas, en los que se encuentran ciertas habilidades o aptitudes, percepciones psicológicas o sensoriales, y estrategias o procedimientos cognitivos.

Al avanzar en este razonamiento, se considera que los estilos de aprendizaje, los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos pueden ser indicadores sobre cómo los alumnos perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje. (Alonso, Gallego Gil, & Honey, 1995). En contraste, Witkin (1976), explica, que el estilo cognitivo puede determinar los modos característicos y consistentes que muestran las personas en sus actividades, tanto perceptivas como intelectuales, y que pueden ser evaluados mediante procedimientos controlados.

A partir de las consideraciones anteriores, se deduce que ambos conceptos ayudan a percibir la existencia de las diferencias individuales en cuanto al aprendizaje, y a partir de estas, se puede llegar reconocer que existen diferentes situaciones que requieren de intervenciones concretas según el ámbito educativo en el que se desenvuelve el proceso de aprendizaje.

Estrategias Didácticas

Se infiere que las formas particulares de aprendizaje que posee cada individuo están influenciadas desde los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos, y éstos pueden estar involucrados en los resultados que implica el proceso educativo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es común que estos conceptos se utilicen de manera indiscriminada, o bien, con cierta flexibilidad, lo cual trae como consecuencia confusiones y malos entendidos al momento de seleccionar las actividades para llevarlas a la práctica. Por esto es importante plantear algunas distinciones que ayudarán a establecer un marco de referencia acotado en estos conceptos.

El método como procedimiento

Antes de plantear una definición del concepto de estrategia se debe hacer una primera distinción con relación al término: *método*, éste se utiliza con frecuencia para referirse a determinado orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación y se supone que, para hacerlo, ha sido necesario un trabajo de razonamiento. Así, se considera el *método* como procedimiento, como un orden razonado de actuar que sirve de guía para una actividad.

Es común que se acuda al término *método* para designar aquellos procesos ordenados de acciones que se fundamentan en alguna área del conocimiento, o bien modelos de orden filosófico, psicológico, de carácter ideológico, etc. Por lo anterior, es factible hablar entonces de método clínico, de método Montessori, de método de enseñanza activo, etc.

Entonces, se puede decir que con un *método* se parte de una determinada postura para razonar y decidir el camino concreto que habrá de seguirse para alcanzar una meta propuesta. Los pasos que se dan en el camino elegido no son en ningún modo arbitrarios, han pasado por un proceso de razonamiento y se sostienen en un orden lógico fundamentado.

Si bien, el término *método* se utiliza de modo común en la filosofía y en el proceso de investigación científica, también se usa para hacer referencia a la manera práctica y concreta de aplicar el pensamiento, es decir, para definir y designar los pasos que se han de seguir para conducir a una interpretación de la realidad. El concepto de método también ha sido muy utilizado en el ámbito

pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de estrategia didáctica. (Gimeno Sacristán, 1982)

De las capacidades a la estrategia

Ya se ha discutido sobre las diferentes capacidades que tiene el ser humano de aprender, es importante recordar, que dichas formas de aprender se logran también de forma espontánea, es decir, que el ser humano aprende de los errores a solucionar problemas de su vida cotidiana. Ahora, el comprender cómo aprendemos, permite identificar cuáles son las estrategias pedagógicas que facilitan la mejor intervención en los procesos para la aprensión y adquisición de nuevos conocimientos, comportamientos y habilidades.

En consecuencia, las estrategias didácticas son agentes facilitadores del proceso de aprendizaje, el cual se puede potencializar si se tienen en cuenta las características propias de la forma de aprender de los estudiantes, especialmente porque a algunos se les facilita más la utilización de ciertas estrategias didácticas que otras, debido a su forma de aprender. Por esto, al reconocer la diversidad en el aprendizaje, se pueden establecer las estrategias didácticas que más se acomodan a cada población.

Para la organización de dicha información, se establece una clasificación de didácticas teóricas, prácticas y reflexivas de acuerdo a las características de aprendizaje de los estudiantes:

- **Estudiantes Activos:** son aquellos que buscan experiencias nuevas, se caracterizan por ser de mente abierta, por lo que afrontan con entusiasmo las tareas nuevas, como son, las de animación e improvisación, ya que personas arriesgadas y espontáneas.
- **Estudiantes reflexivos:** en ellos predomina la reflexión a la acción, se caracterizan por observar con detenimiento las distintas experiencias, por lo tanto, en sus acciones predomina lo ponderado,

lo concienzudo, estos estudiantes son receptivos, analíticos y exhaustivos.

- **Estudiantes teóricos:** buscan la racionalidad y la objetividad, evadiendo lo subjetivo o lo ambiguo. Estos sujetos se caracterizan por ser metódicos, lógicos, objetivos, críticos y estructurados.
- **Estudiantes pragmáticos:** son aquellos a los que les gusta actuar rápidamente y con seguridad hacia las ideas o proyectos que les atraen. Estas personas se características por experimentar, son prácticos, directos y eficaces.

El uso de estrategias

Por lo general, el uso de las estrategias depende de las características que tenga cada sujeto al aprender. Su uso está determinado según la forma de aprendizaje que tiene el individuo, en la [Tabla 2](#), se propone un uso de estrategias que corresponde a las características propias de cada individuo.

Tabla 2 Estrategias educativas según la estilística del estudiante

Estilos de aprendizaje CHAEA	Estrategias educativas
Reflexivo	Grupos pequeños, mímicas, escenificaciones, escritos creativos (poesías, cantos, historias, parábolas), afiches, collages, esculturas, dibujos, boletines, decoración, proyectos artísticos, narrativas, etc.
Activo	Dramas, estudios de casos, actividades manuales, simulaciones, pruebas de situaciones y teorías, situaciones de enfermería, organizar programas, etc.
Pragmático	Debates, deducciones, planificación de dramas, planificación de experimentos, resolución de problemas, aplicación de lecciones al diario vivir, inventarios personales, mesas redondas, reseña, etc.
Teórico	Clase tradicional, seminarios, clases magistrales, lecturas organizadas, demostraciones, investigación, preguntas, cuestionarios, crucigramas, etc.

Fuente: Alfonso Paredes Aguirre, Didáctica para las Ciencias de la Salud en: Yancen Tinoco, Consuegra, Díaz, Herrera y Pacheco (2013)

Luego del reconocimiento de las características de los estudiantes, se procede a organizar los estilos de aprendizaje de tal modo que se organiza así:

Estilo teórico, estilo práctico y estilo crítico-reflexivo, esta organización se basada en los estilos de aprendizaje propuestos por Alonso, Gallego Gil y Honey (1995), a su vez se correlacionan con tres estrategias didácticas para cada tipo de estilo, así: estrategias didácticas teóricas (Estilo de Aprendizaje teórico), estrategias didácticas prácticas (Estilo de Aprendizaje pragmático), estrategias didácticas reflexivas-crítica (Estilo de aprendizaje activo-reflexivo) (Ver Tabla 3). A partir de esta organización realizada según el estilo de aprendizaje y la estrategia didáctica, se proponen ciertas actividades como estrategias educativas para afrontar el proceso de aprendizaje del estudiante en salud.

Tabla 3 Estrategias Educativas propuestas de acuerdo a la estrategia didáctica

Estilos de aprendizaje	Estrategias didácticas	Estrategia educativa
Teórico	<i>Teórica</i>	Clase tradicional, seminarios, clases magistrales, lecturas organizadas, demostraciones, investigación, preguntas, cuestionarios, crucigramas, quíz, exámenes escritos.
Pragmático	<i>Práctica</i>	Debates, discusiones, planificación de dramas o experimentos, resolución de problemas, aplicaciones al diario vivir, inventarios personales, mesas redondas, reseñas, exposiciones, resolución de casos clínicos.
Activo-Reflexivo	<i>Reflexiva y Crítica</i>	Grupos pequeños, mímicas, representaciones, escritos creativos, afiches, collage, esculturas, boletines, decoraciones, proyectos artísticos, narrativas, análisis de contexto, estudios de caso, simulaciones, prueba de situaciones y teorías, situaciones de salud propias de un contexto social, diseño de programas de impacto y transformación, crítica social y planteamiento de soluciones.

Fuente: Elaboración propia

Las estrategias didácticas y la educación en salud

Al hablar de estrategias didácticas, se entiende que es la estructuración pedagógica a partir de las estrategias de aprendizaje y de enseñanza. Las primeras, fundamentan la implementación de las actividades que el estudiante obtiene, y este las utiliza como instrumento para aprender de forma significativa y al mismo tiempo resolver problemas que requiera la academia. A su vez, las

estrategias de enseñanza son aquellas ayudas que establece el docente, para permitir al estudiante su facilidad en cuanto a procesamiento de la información. (Fumero Fumero, 2009)

En la enseñanza, las estrategias didácticas utilizadas, se han convertido en un aspecto trascendental para la formación en salud. Estas ciencias o disciplinas demandan de procesos especiales para la enseñanza, dado a su requerimiento imperante para que el aprendizaje sea significativo, constructivo y transformador. Fumero Fumero explica que: *“de hecho, la eficacia de la educación y del autoaprendizaje se mejorará mediante sistemas de enseñanza asistida. La calidad y los resultados de la enseñanza asistida pueden reforzarse enormemente mediante la utilización de las técnicas de carácter lingüístico.”* (2009, pág. 52). Lo que también permite reforzar el conocimiento.

En consonancia, la Corporación Universitaria Iberoamericana en su Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana (PIEI, 2016, pág. 6) plantea en sus aspectos misionales *“aspectos sustantivos en la educación superior, los cuales son Docencia, Investigación y Extensión Universitaria”*, allí se señala como importante *“que cualquier individuo pueda ser partícipe de su comunidad educativa, como estudiante, satisfaciendo sus necesidades de acceso al conocimiento de una forma incluyente”*, lo cual justifica importancia de gestionar proyectos y procesos académicos, que enfatizan en propuestas de análisis de los propios procesos pedagógicos que se están desarrollando. Por lo tanto, la construcción de los procesos investigativos debe favorecer la generación de conocimientos, reflexiones y transformaciones de los contextos educativos, en donde los profesionales encargados de la formación en salud puedan responder de forma efectiva a las necesidades de sus estudiantes para el manejo de la salud de la comunidad.

Se puede inferir que es fundamental determinar las características propias de la comunidad educativa y las necesidades particulares de la misma, para plantear de forma concreta, las necesidades particulares para la utilización de estrategias de aprendizaje que permitan lograr un aprendizaje estratégico, es decir, lograr la ejecución de aquellos aspectos que busca potenciar la institución en sus estudiantes. Por lo tanto, es imprescindible reconocer que el diseño de

modelos de intervención pedagógica plantea estrategias efectivas, que permiten el mejoramiento en las diferentes áreas y un mejor dominio en todo aquello que se requiere para la formación académica integral del profesional.

A partir de las necesidades y características particulares de la población y de la Institución, se busca la creación de nuevo conocimiento, para lo que según Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (1999), se requiere una capacidad para la comprensión de textos académicos, la composición de nuevos textos y la solución de problemas, lo que obliga a repensar acerca de cuáles son las estrategias utilizadas que pueden permitir la elaboración conceptual y verbal de textos propios, los cuales van a permitir al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

Entonces se concluye que el reconocer los tipos de estilo cognitivos y de aprendizaje, e interpretar sus dimensiones complementa la comprensión sobre la manifestación de ciertos aspectos en el proceso formativo de la educación superior.

Los Estilos para la formación en salud

Cada persona tiene una manera particular de aprender, es decir, de incorporar conocimientos, establecer asociaciones y utilizar esta información en la resolución de problemas. (Román Sánchez & Gallego Rico, 1994)

Cuando se reconoce la estilística existente en cuanto al aprendizaje y la cognición de los estudiantes, se inicia un diagnóstico o la identificación de la población a la que se está enseñando. En el área de la formación en salud, es fundamental realizar este tipo de análisis debido que, al ser una disciplina en la que no se forma a los profesionales para ser docentes, es importante identificar cuál es la forma en la que se pueden abordar a los estudiantes en sus espacios propios de clases. De este modo, al reconocer las características particulares de los estudiantes, se permite un acercamiento al docente para afrontar los

mecanismos de enseñanza de acuerdo a las necesidades de los grupos en los que se está acompañando en su aprendizaje.

Anteriormente se afirmó desde Hederich Martínez, Camargo Uribe y Reyes Cuervo (1994), que el estilo cognitivo hace referencia al modo habitual o típico de una persona para resolver problemas, pensar, percibir y recordar, mientras que a partir de: Bahamón Muñetón, Vianchá Pinzón, Alarcón Alarcón y Bohórquez Olaya (2013), los estilos de aprendizaje, son la forma en que cada persona aprende, por lo que, dicho aprendizaje, depende de características intelectuales heredadas, experiencias físicas o interacciones sociales.

En relación a lo anterior y a algunos estudios realizados, se propone que estos rasgos: los cognitivos y de aprendizaje, pueden influir en la forma en que los estudiantes interpretan la información, resuelven los problemas e influyen el proceso de aprendizaje. (Zapata Castañeda, 2010)

Rincón Camacho y Hederich Martínez (2012), por su parte, al aplicar éste modelo en algunas instituciones educativas de Bogotá D.C., y encontraron que las formas de aprendizaje de los estudiantes y el alcance de los logros tienen una influencia recíproca en cuanto a los modos de enseñanza y los estilos cognitivos. Otro estudio realizado por Buitrago Pulido (2015), muestra que los estilos de aprendizaje de los estudiantes tienen una amplia asociación con el aumento de la tasa de mortalidad académica de los estudiantes y explica que, al utilizar una estrategia de interacción natural con objetos digitales para el aprendizaje de funciones en varias variables, permitió obtener mejores resultados de forma efectiva y significativa en cuanto al logro de aprendizaje en estudiantes, todo esto, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Bertel Pestana y Torres Soto (2008), explican que existen factores de los estilos de aprendizaje, que pueden intervenir en dicho proceso. Ellos exponen que, para aprender se debe procesar la información que se recibe, desde lo activo, reflexivo, teórico o pragmático, por lo que se entiende al:

- **Estudiante activo:** como aquel que disfruta del aprendizaje a partir de experiencias nuevas.
- **Estudiante reflexivo:** quién analiza las experiencias desde múltiples perspectivas.
- **Estudiante teórico:** los que aprenden a partir de teorías que son fundamentadas desde lógicas coherentes en donde se puede analizar y sintetizar la información.
- **Estudiante pragmático:** aquel que aprende a partir de la búsqueda de ideas y su relación con la práctica para comprobar o resolver problemas.

En un estudio realizado en Bogotá D.C., por Romero Agudelo, Salinas Urbina, y Mortera Gutiérrez (2010), explican que, luego de un análisis según el modelo de Kolb (1984), denotan que en su caso el estilo de aprendizaje predominante en un grupo de estudiantes es divergente, caracterizándolos por su interés hacia el prójimo y la capacidad de ver las cosas desde diversas perspectivas, y establecen como el diseño de un curso puede privilegiar este estilo de aprendizaje.

Por esto, el hecho de que exista una diversidad de estilos de aprendizaje y cognitivos en cada persona, hace importante considerar que éstos pueden fundamentarse como factores asociados al rendimiento académico y que, sobre todo, es pertinente tenerlo en cuenta por quienes tienen la responsabilidad de enseñar. (Bahamón Muñetón, Vianchá Pinzón, Alarcón Alarcón, & Bohórquez Olaya, 2013)

La relación entre los estilos de enseñanza y aprendizaje y las posibles implicaciones en el rendimiento académico de los estudiantes es otro hecho expuesto por un estudio realizado por Zapata (2010). Y es desde allí, que se hace fundamental identificar los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos de los estudiantes para comprender a profundidad la composición del proceso de aprendizaje.

Descripción de los Estilos Cognitivos y Estilos de Aprendizaje

En este segundo apartado, se describe el estudio aplicado en una muestra de estudiantes del Programa de Fisioterapia de la Corporación Universitaria Iberoamericana en la sede Bogotá D.C., el cual se centró en dos bases teóricas, el Estilo Cognitivo y el Estilo de Aprendizaje, señaladas anteriormente. Se pretende ahondar en ciertos conceptos, que pueden ayudar a explicar algunas estructuras en el desarrollo del proceso de aprendizaje en un contexto determinado, para el caso en el área de la salud. Aun cuando existe un mayor acerbo teórico que sustenta el modo en el que se aprende, se parte de estas dos teorías, para realizar una aproximación al modo en el que aprenden los estudiantes del área de la salud. Esto no pretende negar otros mecanismos que influyen en el aprendizaje, pretende aproximarse al modo en el que se percibe y se procesa la información en un grupo específico de estudiantes.

Descripción del estudio

El abordaje del estudio se realizó, utilizando como base el estudio descriptivo, de tipo transversal. Como parámetros de inclusión se tuvo en cuenta a los estudiantes que cursan las asignaturas con mayor índice de mortalidad académica del programa de fisioterapia y que estuvieran cursando entre primer y quinto semestre para el año lectivo 2015. Y como factores excluyentes se limitaron a estudiantes de VI semestre en adelante, estudiantes que asisten a procesos de aprendizaje en práctica clínica y/o que pertenecieran a otro programa académico. Finalmente, participaron estudiantes del programa de Fisioterapia de la Corporación Universitaria Iberoamericana, sede Bogotá D.C., con una selección de la muestra de tipo censal, para un total 604 estudiantes que participaron en el estudio, esto incluye a hombres y mujeres, en un rango de edad entre los 16 y 35 años. El tiempo de ejecución del estudio fue de un año, y se tomó en cuenta los cortes académicos 2015-1, 2015-2.

Los instrumentos para la recolección de datos corresponden a: encuesta tipo test. En este caso se emplearon:

- **El Test de Figuras Enmascaradas**, diseñado y validado por Avello Camacho, Hernández Valbuena y Hederich (2011)
- **El Test de Kolb**, a partir de la versión electrónica utilizada por el Instituto Nacional de Salud Pública de México en su sitio web (2015), esta fue adaptada a un formato físico.

En todos los casos se recurrió al uso de un *Consentimiento Informado* en el cual se declaran los términos y condiciones de la participación y el uso de los datos encontrados.

Procedimiento

El estudio se segmentó en cinco fases procedimentales que abarcan el proceso desde la recolección de datos hasta la presentación de los resultados, cada una con su propósito y duración específicos:

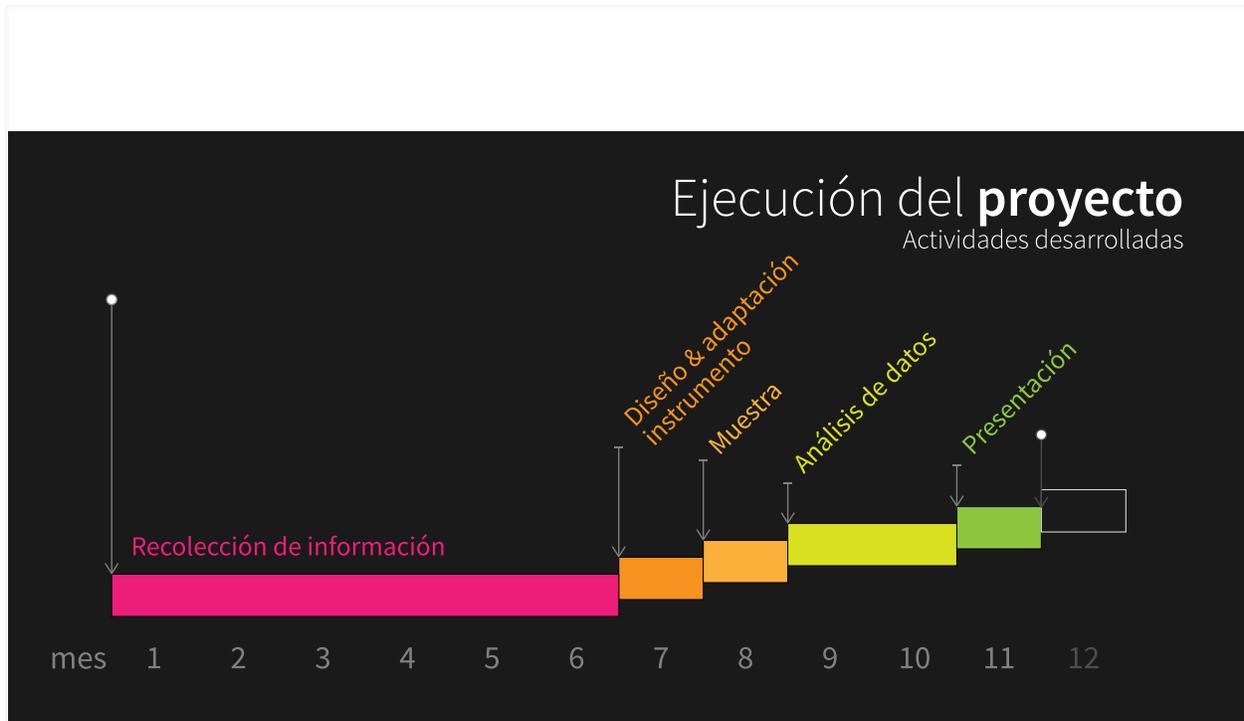


Figura 2 Ejecución del Proyecto

Fuente: Elaboración Propia

Fase I: Recolección de datos

En el período intersemestral del año 2015 se hace una recolección de datos preliminares para contar con insumos que aporten en las fases subsecuentes. Estos datos son proporcionados por la coordinación del *Programa de Acompañamiento al Estudiante (PAE)*, dichos datos son analizados de forma estadística, y se determinan cuáles son las asignaturas con mayor tendencia a la mortalidad académica del *Programa de Fisioterapia* para los periodos 2014-1, 2014-2, 2015-1, también se toma información de los planes de curso actualizados de cada periodo, y se analizan las estrategias didácticas más utilizadas en cada clase y por asignatura. Es en esta fase, es donde se establece cuáles son los espacios académicos que participaran en el estudio.

Fase II: Diseño del instrumento

El instrumento parte de las bases teóricas antes mencionadas y de los datos que se recolectaron en la Fase I, dichos instrumentos ya han sido validados previamente, lo que permitió realizar la adaptación para la población que participante en el estudio (dicho diseño pensado para estudiantes de I a V semestre del programa de Fisioterapia). Se determinan las variables para establecer el perfil del estudiante que participa, para lo cual se incluyen: edad, género, semestre y asignatura. Las dimensiones analizadas se establecen por cada instrumento de medición, así:

- **En el Test de Figuras Enmascaradas^[29]** las dimensiones a evaluar son:

- Independencia de Campo*
- Dependencia de Campo*

Estas dimensiones a su vez se subdividen en cinco categorías para su análisis, así:

- Muy Dependiente de Campo
- Dependiente de Campo
- Intermedio
- Independiente de Campo
- Muy Independiente de Campo

- **Para el Test de Kolb^[30]**, se toman como categorías a evaluar:

- Asimilador*
- Convergente*
- Divergente*
- Acomodador*

Para este análisis se tiene en cuenta las siguientes dimensiones:

- *Experiencia Concreta (EC)*
- *Observación Reflexiva (OR)*

- *Conceptualización Abstracta (EA)*
- *Experimentación Activa (EA)*

Fase III: Aplicación del Instrumento y Recolección de Datos

Para la aplicación de los instrumentos se estableció la forma de diligenciamiento general, allí se definían las instrucciones que debían seguir los participantes, dando la siguiente información:

Para el **Test de Figuras Enmascaradas** se debía iniciar en el momento en que el instructor lo estipulara, los participantes tendrían un tiempo determinado para delinear las figuras encontradas y debían parar en el momento que el instructor así lo convenía. En el diligenciamiento del instrumento se reducía el tiempo de aplicación a medida que avanzara la prueba.

En el diligenciamiento del **Test de Kolb** las respuestas estuvieron organizadas tipo escala de Likert, por lo que se debía escoger solo una respuesta por pregunta. Para esta prueba se tenía el tiempo libre para escoger la respuesta que el estudiante creyera más conveniente.

En ambas pruebas se debía diligenciar el nombre completo, edad, semestre y asignatura de cursaba. Las pruebas debían estar llenas completamente y de forma legible. Previamente diligenciado el consentimiento informado. Si el estudiante era menor de edad y quería participar en el estudio debía traer diligenciado el consentimiento informado por su acudiente o responsable legal.

Esta aplicación tuvo una duración de un mes, y se buscaba la participación de los estudiantes de las asignaturas escogidas en la fase I, de los semestres I a V.

Fase IV: Análisis de datos

A partir de la información y datos recuperados durante en el proceso de aplicación, se diseñó una matriz que permitiera la organización y clasificación de datos recolectados, que permitiese crear categorías para el análisis e interpretación descriptiva de dicha información. En esta matriz se consolidaron las características particulares de cada participante y se inició la codificación e interpretación de las mismas. Posteriormente se realizó un análisis probabilístico y multivariado, en la que se obtuvieran las tendencias más preponderantes. Por otro lado, se estableció el análisis de los datos obtenidos en cuanto a las estrategias didácticas utilizadas por asignatura. Ya establecidas las asignaturas con bajos niveles de logro académico, y las características de los estilos cognitivos y de aprendizaje por asignatura, se relacionó la utilización de las estrategias pedagógicas con la estilística de los estudiantes, para determinar si eran propicias a sus características de aprendizaje y cognitivas, y se especificó la relación entre dichas variables y la asociación con los constructos analizados.

Fase V: Presentación de Resultados

Los resultados arrojados del análisis de datos, de criterios de caracterización: edad, género, asignatura, semestre, así mismo se obtuvieron las estilísticas de los estudiantes teniendo en cuenta las dimensiones Independencia de Campo y Dependencia de Campo para establecer el Estilo Cognitivo, y las dimensiones Asimilador, Convergente, Divergente y Acomodador para determinar el Estilo de Aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se realiza la descripción de las características más predominantes de los *Estilos Cognitivos* y los *Estilos de Aprendizaje* presentes en los estudiantes del *Programa de Fisioterapia* de la *Corporación Universitaria Iberoamericana*, sede Bogotá D.C.

Implementación y Resultados

Para describir las características de Estilos Cognitivos y Estilos de Aprendizaje en los estudiantes del programa de Fisioterapia, el estudio contó con la participación de **604** estudiantes de este programa de I a V semestre (descritos en la

Figura 2), **87** hombres (14,4%) y **518** Mujeres (85,6%), cabe aclarar que la Fisioterapia es una profesión que en su mayor proporción es estudiada por la población femenina. Por ello el alto porcentaje de participación de mujeres en el estudio.

Como se mencionó antes, los participantes se encontraban cursando asignaturas pertenecientes a los semestres I a V, la proporción de participación por edad se distribuyó así: rangos de edad entre **16** y **35** años, para una moda de **19** años y un promedio de **21** años.

Las asignaturas escogidas, para el análisis fueron:

- Biofísica
- Biociencias
- Biomecánica
- Cuerpo y Movimiento preparatorio
- Epidemiología
- Estrategias de Intervención Cardiopulmonar
- Fundamentos de Patología
- Kinesiterapia
- Medición y Evaluación en Salud

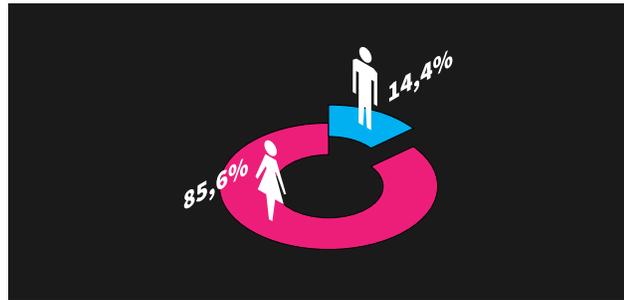


Figura 3 Indicador de participación por género
Fuente: Elaboración Propia

- Modalidades Terapéuticas
- Morfofisiología
- Morfofisiología I
- Morfofisiología General
- Morfofisiología Integral
- Neurocinética
- Patokinesiología
- Seminario de Amputados
- Seminario de Complementación
- Seminario de Órtesis, Prótesis y Ayudas de Soporte
- Taller de Evaluación
- Técnicas de Facilitación

Para un análisis total de veintiuna asignaturas en el estudio. En los casos en los que se evidenció que el estudiante cursaba más de una de las asignaturas elegidas, se estableció que la aplicación de cada prueba sería solo una vez por persona, hecho que reduce la proporción de aplicación en algunas materias.

Así, la asignatura con mayor número de participación de estudiantes fue Morfofisiología Integral, seguida orden proporcional de participación, Estrategias de Intervención Cardiopulmonar y Seminario de Complementación I, organizadas en orden descendente, respectivamente.

Se presentó un sesgo en **48** pruebas (7,8%), el sesgo lo constituyó, la falta de comprensión e incumplimiento para seguir las instrucciones previas, la falta de diligenciamiento de datos como nombre, edad, género, asignatura o semestre. Se anularon 25 pruebas (4,1%) para el *Test de Figuras Enmascaradas*, debido a figuras mal delineadas, espacios en blanco, elección de más de una respuesta en la selección de los valores para los criterios de evaluación en el *Test de Kolb* y por último *consentimientos* informados sin diligenciar por adultos responsables del estudiante o el no diligenciamiento del mismo para cualquier caso.

Resultados en Estilo

Los hallazgos en términos de las Características Estilísticas en las pruebas se representan en la [Tabla 4](#) y se visualizan en la [Figura 3](#), los cuales señalan que:

Tabla 4 Resultados Obtenidos de la Aplicación de las Pruebas

Test de Figuras Enmascaradas			Test de Kolb		
Propiedad	Sujetos	%	Propiedad	Sujetos	%
Muy Dependiente de Campo	20	3,3	Convergente	43	7,1
Dependiente de Campo	66	10,9	Asimilador	45	7,4
Intermedio	165	27,3	Divergente	203	33,5
Independiente de Campo	213	34	Acomodador	268	44,1
Muy Independiente de Campo	138	23			

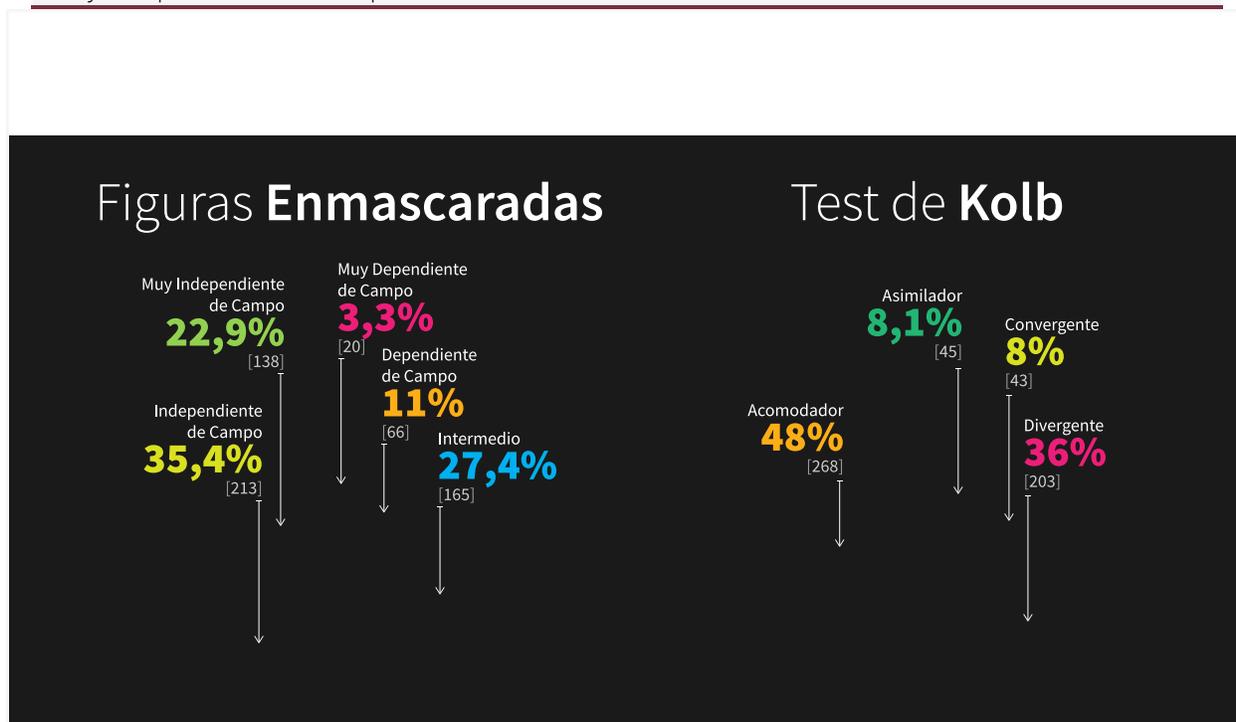


Figura 4 Visualización de los Resultados de la Aplicación de las Pruebas

Fuente: Elaboración Propia

Estos resultados evidencian que los estudiantes del Programa de Fisioterapia tienen un alto grado de disposición hacia el *Estilo de Aprendizaje*

Acomodador y frente al *Estilo Cognitivo*, se sitúan en el tipo: **Intermedio** con tendencia hacia **Independiente de Campo**.

Caracterización del resultado

Las características propias del **Estilo de Aprendizaje Acomodador** señalan que estos estudiantes aprenden por medio de experimentación activa y experiencia concreta, lo que significa que son capaces de crear experimentos y resolver problemas de forma intuitiva (Ver Figura 4), son personas observadoras, atentas a los detalles, relacionan y enlazan diversos contenidos, son emocionales, por lo que, el entorno es determinante.

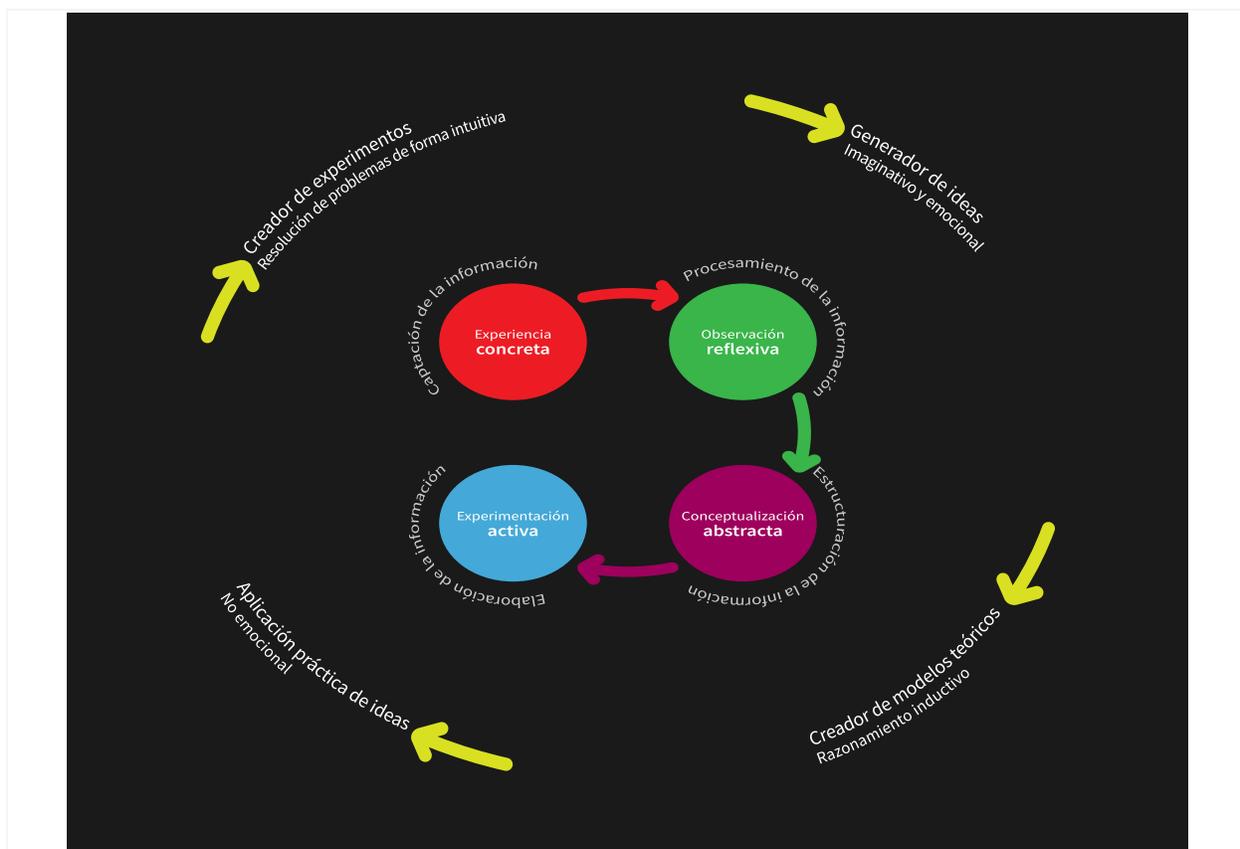


Figura 5 Características de los Estilos Aprendizaje.

Fuente: González, Marchueta y Vilche (2013)

Los estudiantes en cuanto a su *Estilo de Aprendizaje* se caracterizan por ser **Intermedios**, lo que los determinan por tener características de cambio, no tienen una forma de aprender lineal o constante, esto quiere decir, que se adaptan a diferentes formas en las que organizan la información para

exteriorizarla o explicarla. Así mismo, tienen tendencia hacia la **Independientes de Campo**, este estilo de aprendizaje se caracteriza por expresar en las relaciones académicas, sus sentimientos buscando ser guiados, busca parecerse al profesor y establecer mayor relación con este, en cuanto a los trabajos que realiza, trata de describir minuciosamente los objetivos que se plantea y se enfatiza en sus propias experiencias para relacionarlas con sus temas de interés.

En cuanto a los criterios que se deben tener en cuenta para el aprendizaje, respecto a su producción verbal, tienen un estilo narrativo centrado en el tema, en cuanto a la interacción social, tiene una orientación impersonal y autónoma, se caracteriza por ser competitivo, busca el reconocimiento personal, le gusta trabajar solo, se centra en la tarea y no en los elementos del contexto social, son socialmente alejados, carecen de habilidades sociales, para el procesamiento perceptual, los objetos son percibidos sin tener en cuenta el contexto en el que se presentan, usa claves internas para ubicar la verticalidad, desarrolla altas habilidades de desenmascaramiento perceptual y cognitivo, reestructura las representaciones de acuerdo con las necesidades requeridas de la tarea, para estas personas en el papel del contexto, abstrae los elementos del campo en el que se dan y soluciona problemas a través de la reorganización de estos en otros contextos, en cuanto el concepto de autoridad, ellos dependen de sus propios estándares y valores para la motivación interna, en ellos el procesamiento cognitivo es articulado, con respecto a los mecanismos de defensa, son especializados o dirigidos a aspectos específicos de la experiencia, en el contexto educativo, establecen relaciones con el docente para intercambiar información sobre la tarea a desarrollar, ensaya nuevas tareas sin la ayuda del docente, manifiesta ansiedad al desarrollar las tareas y ser el primero en terminar, prefiere los estímulos no sociales, enfatiza en conceptos matemáticos y científicos, usa la estrategia de descubrimiento. (Ver Tabla 5)

Tabla 5 Características de la dimensión Dependencia e Independencia de Campo y los criterios que se involucran en el aprendizaje según el estilo

Criterios involucrados en el Aprendizaje	Estilo Independiente de campo	Estilo Dependiente de campo
--	-------------------------------	-----------------------------

Producción verbal	Estilo narrativo centrado en el tema	Estilo narrativo centrado en asociaciones entre diferentes temas
Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación impersonal y autónoma • Es competitivo • Busca el reconocimiento personal • Le gusta trabajar solo • Se centra en la tarea y no en los elementos del contexto social • Son socialmente alejados • Carecen de habilidades sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación interpersonal y dependiente • Es colaborativo • Busca colaborarle al grupo • Le gusta el trabajo en equipo • Presta atención a las emociones y opiniones de los otros • Establece relaciones sociales con quienes interactúa • Tiene habilidades sociales
Procesamiento perceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetos son percibidos sin tener en cuenta el contexto en el que se presentan • Usa claves internas para ubicar la verticalidad • Desarrolla altas habilidades de desenmascaramiento perceptual y cognitivo • Reestructura las representaciones de acuerdo con las necesidades requeridas de la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe los objetos teniendo en cuenta el campo perceptual en el que se dan • Usa claves externas para establecer la verticalidad • Posee bajas habilidades de desenmascaramiento perceptual y cognitivo • Mantiene las representaciones en su forma original

Papel del contexto	<ul style="list-style-type: none"> Abstrae los elementos del campo en el que se dan y soluciona problemas a través de la reorganización de estos en otros contextos 	<ul style="list-style-type: none"> Se ajusta a los efectos del campo o del contexto inmediato y lo experimenta en forma global
Concepto de autoridad	Depende de sus propios estándares y valores	Depende de la autoridad
Motivación	Interna	Externa
Procesamiento cognitivo	Articulado	Global
Mecanismos de defensa	Especializados o dirigidos a aspectos específicos de la experiencia	No especializados (negación y represión)
Contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> Establece relaciones con el docente para intercambiar información sobre la tarea a desarrollar Ensaya nuevas tareas sin la ayuda del docente Manifiesta ansiedad al desarrollar las tareas y ser el primero en terminar Prefiere los estímulos no sociales Enfatiza en conceptos matemáticos y científicos Usa la estrategia de descubrimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Establece relaciones con el docente para expresar sus sentimientos positivos hacia este, buscar una guía y obtener demostraciones Busca parecerse a su profesor Prefiere los estímulos que fortalezcan sus relaciones con el docente Su motivación está en el trabajo con el docente Realiza en forma detallada explicaciones de los objetivos y aspectos globales de la temática Enfatiza en conceptos que se presentan a través de relato y en explicaciones que se relacionan con sus intereses y experiencias personales

Resultados en Estrategias

Las asignaturas analizadas se identificaron por estar diseñadas para un trabajo *teórico-práctico*. Las *Estrategias Didácticas* seleccionadas y analizadas se tomaron a partir de los documentos propios del programa, como el plan de curso ^[31]. En estos documentos reposan las actividades que se planifican para trabajar en cada asignatura, como elementos de ayuda para abordar o trabajar los temas específicos de cada aula. Estas *Estrategias Didácticas* utilizadas en los diferentes planes de curso se clasificaron de acuerdo con la finalidad para el desarrollo del aprendizaje. Esta clasificación se presenta en la *Tabla 6*, allí se abarcan tres tipos de corte para las estrategias, así: estrategia de corte teórico, de corte práctico, de corte reflexivo y de análisis.

Tabla 6 Estrategias didácticas más utilizadas en el Programa de Fisioterapia

Corte Teórico	Corte Práctico	Corte Reflexivo y de Análisis
Mesa redonda, clase magistral, resolución de preguntas, trabajo en grupo, exposiciones, talleres, debates, guías, invitación de expertos, mapas conceptuales, aprendizaje basado en artículos.	Experiencia de observación (salida de campo), búsqueda de conceptos (socialización, entrevista, presentación de proyectos), sustentaciones, quiz, mapa mental, rompecabezas.	Lectura crítica, revisión sistemática, aprendizaje basado en problemas, taller reflexivo, conversatorio, foro, cooperación guiada.

Fuente: Camargo Mendoza (2015)

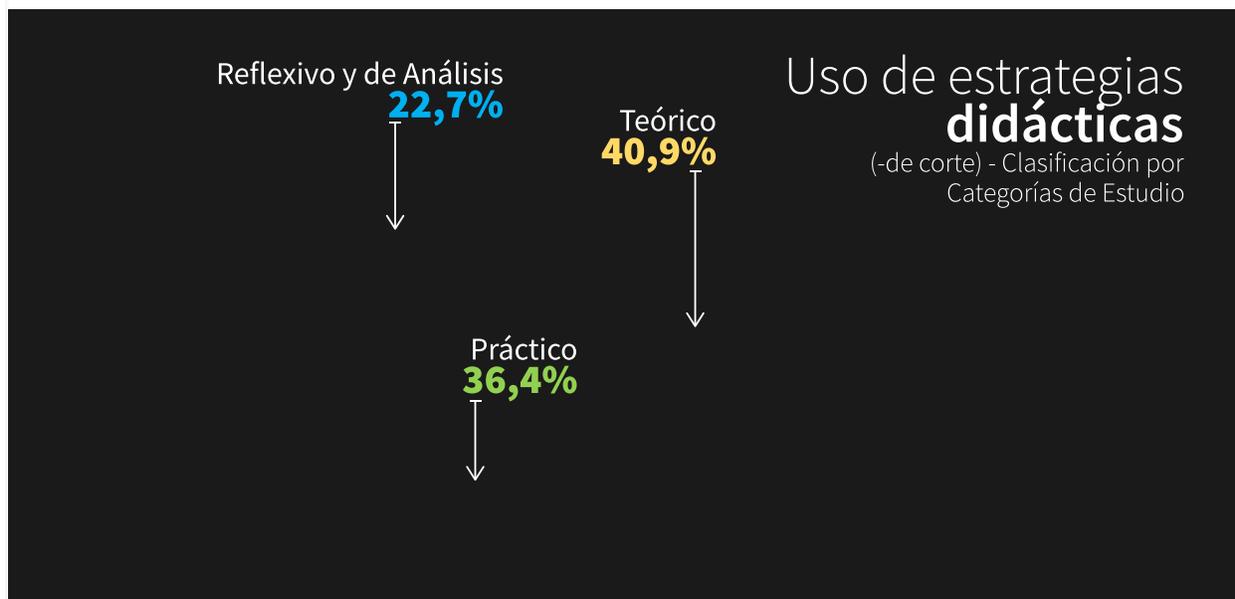


Figura 6 Uso de Estrategias Didácticas (clasificación por categorías de estudio)

Fuente: Elaboración Propia

A partir de la clasificación realizada y su análisis de cara a la documentación recopilada, se encontró que existe una mayor utilización de *Estrategias Didácticas de Corte Teórico*, como se refleja en la [Figura 6](#), con una utilización del **40,9%**, en segundo lugar, se ubica el uso de *Estrategias Didácticas de Corte Práctico* un **36,4%** y el último puesto lo ocupa, la ejecución de *Estrategias Didácticas de tipo reflexivo y de Análisis*, con un **22,7%** de uso en el diseño del plan de curso.

Particularidades complementarias

Por otro lado, se encuentra que, de la documentación institucional emerge un conjunto de necesidades particulares de cara al mejoramiento continuo del programa estudiado, estos documentos, consideran en el *Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana (PIEI)* y el *Proyecto Educativo del Programa (PEP)*, que la formación del fisioterapeuta está ligada a unas particularidades de la

institución, desde las cuales se busca formar profesionales con las siguientes características ^[32] :

De acuerdo el Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana. (PIEI, 2016), se destaca:

Inclusión en la Educación: se busca favorecer el acceso, permanencia y graduación de todos los estudiantes y en especial aquellos que provienen de grupos poblacionales que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo.

Política Institucional de Inclusión: se pretende atender un conjunto de necesidades estratégicas relacionadas con currículos, infraestructura, física y tecnológica, docencia, bienestar y relacionamiento orientadas a posibilitar que los programas, instalaciones y capacidades sean accesibles, beneficiosas y provechosas para los miembros de la comunidad educativa, en un ambiente respetuoso de la diferencia, donde todos puedan explotar su potencial.

Educación Inclusiva: permite abordar y responder a las necesidades de los educandos, a través de un ambiente participativo y democrático donde la equidad favorece el diálogo y la convivencia, y hace de la diferencia una oportunidad de formación y desarrollo.

Modelo Pedagógico: fomenta y trabaja en pro de la Inclusión Social y el respeto a la diversidad parte de un enfoque centrado en el estudiante, en el que las estrategias de enseñanza se den siempre situadas partiendo de los saberes específicos y del contexto del que provienen los estudiantes, sus semejanzas y diferencias, pero sobre todo valorando los resultados de aprendizaje resaltando los avances cualitativos y cuantitativos en los que se pongan a prueba las competencias necesarias sobre lo que se sabe, sobre cómo se sabe y sobre cómo se aplica.

La didáctica: invita a reconocer que se pueden requerir de vías y estrategias particulares; así mismo se profundiza en el “saber

aprender” no necesariamente significa “saber enseñar”, pero “saber enseñar” necesariamente implica que las estrategias de aprendizaje han sido exitosas y que las estrategias de enseñanza han sido adecuadas [...] El docente, en este sentido, asume el rol de mediador y potencializador de los saberes ya presentes en el estudiante, de modo que es sobre ellos que vienen a construirse nuevos conocimientos, habilidades y competencias.

Formación Integral: implican el hecho de vivir en una sociedad basada en el conocimiento y la innovación, aunque sin olvidar con ello el encargo social que le compete [...] se ha encamina en el proyecto de transformación de las prácticas pedagógicas y educativas tradicionales con el objetivo de responder a retos como la democratización del conocimiento y, en general, con el ánimo de responder a las nuevas demandas de un mundo basado en la información, las tecnología, la comunicación y las tendencias globalizadoras.

Flexibilidad: implica tener en cuenta la dinámica del currículo, las competencias y objetivos de los cursos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y, finalmente, los modos de valorar los desempeños y desarrollos particulares de los estudiantes en su proceso de formación.

Docente: es el favorece la construcción de conocimientos por parte de sus estudiantes, y actúa como orientador - guía de manera explícita y deliberada sobre las actividades. Además, promueve estrategias de aprendizaje colaborativo que faciliten la interacción dinámica entre pares. (págs. 13-17)

A su vez, desde el constructo propio del Proyecto Educativo del Programa de Fisioterapia (PEP, 2015), emergen algunas características importantes a atender:

Conceptualización universal: el quehacer fisioterapéutico debe estar centrado en el paciente, según los estándares internacionales. Por lo que se hace necesario el reforzamiento de análisis de actualidad social internacional por parte del estudiante tanto de tratamientos como en últimas actualizaciones académicas.

Potenciar todas las áreas de desempeño: El fisioterapeuta tiene mayor predominio de trabajo en el área asistencial. Su experticia se basa en cardiovascular pulmonar, musculoesquelético, neuromuscular, intergumentario.

Saber Holístico: El programa de fisioterapia tiene como objeto, el movimiento corporal humano, entendido como un fenómeno multidimensional y multidisciplinar. Elementos interdependientes en un contexto biológico, físico y antroposociológico. De tener en cuenta la necesidad particular, capacidad de análisis integral y transformación según las necesidades.

Procesos Académicos Investigativos: investigación que responda a las necesidades del programa, análisis de los contextos de salud, trabajo y comunidad, generar espacios de reflexión. (págs. 8-9)

Discusión y recomendaciones

Lo anteriormente descrito, sirve para establecer las necesidades particulares de los estudiantes del Programa de Fisioterapia de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Entre dichas necesidades, surge la importancia de lograr un mayor trabajo independiente del estudiante, este, debe contener en sus actividades formativas, estrategias didácticas y pedagógicas que ayuden generar mayor reflexión, autonomía y trabajo investigativo, lo cual permite desde los temas propios de cada asignatura, generar un carácter correlacional-crítico alrededor del contexto colombiano, otra necesidad es potenciar la habilidad de interpretar desde sus espacios académicos las propias necesidades de la población en general en el contexto de solución y potenciador del movimiento corporal humano, por otro lado el estudiante debe tener también la capacidad de lograr entrelazar los saberes que están obteniendo en sus espacios de clases con las realidades contextuales.

La diversidad de aprendizaje en la formación en salud

Para superar y favorecer la transformación del pensamiento rutinario en el análisis clínico biológico, es inminente hacer un énfasis en el desarrollo del pensamiento reflexivo al interior de los procesos de aprendizaje, de modo que se oriente, promueva y fortalezca la capacidad para la construcción conceptual de los saberes en colectivo, en el área de la salud y en específico en la Fisioterapia.

Para lograr esta construcción, se debe partir de una reflexión que involucra el diálogo consciente entre los estudiantes y su contexto, que permite comprender: la existencia de estrategias para problematizar y construir desde las diferentes miradas, la existencia de diversos estilos pedagógicos, y desde lo imperante de esta reflexión se llega a reconocer la riqueza de los diferentes saberes y la forma de abordar el contexto educativo en salud según las necesidades que la población estudiantil tiene.

Ver la diversidad

Al iniciar y lograr un diálogo constructivo en el que las partes reconocen el valor de la reflexión crítica desde el proceso de formación, especialmente alrededor de la práctica educativa en salud, se explica desde las diferentes miradas la forma de abordar, confrontar y solventar los problemas en un entorno de interés común, por lo tanto, el reconocer desde la diversidad, implica conocer, compartir, escuchar, debatir y aprender de otros.

El análisis del contexto del sistema educativo permite reconocer la diversidad que se presenta en la educación, y para el caso en salud, en un país que concentra una pluralidad de culturas, orígenes étnicos, raciales y niveles socioeconómicos del estudiantado y el profesorado. Cuando se comprende que se es parte de una población diversa, se puede aprender la mirada de los demás sujetos y la coexistencia de las múltiples culturas que hacen parte de un solo

espacio. Esto facilita un desarrollo cultural en la formación académica que permite comprender desde la diversidad la existencia de otras formas de aprender. Ergo, también reconoce la diversidad para aprender de la población, lo que permite abrir los ojos y la mente para crear un ambiente educativo sin prejuicios, tolerante y comprensivo, que da importancia a todos los actores del proceso de aprendizaje.

Así mismo, sirve para establecer una cultura académica que permita introducir en la manera de enseñar al estudiante a pensar en, por y para el contexto, donde se tienen en cuenta otras perspectivas que emergen del proceso de aprendizaje y los estilos que se tienen al aprender.

En consecuencia, también se puede percibir que la influencia que tiene el desempeño académico y el desarrollo formativo, dependen del reconocimiento de las características propias que se tienen al estudiar, lo que favorece la formulación de estrategias didácticas situadas, comprensivas y proactivas, que favorecen la forma de afrontar los problemas del contexto.^[33]

Entendiendo que, la fisioterapia como una disciplina de la salud tiene ciertas características y condiciones particulares en cuanto al abordaje de la salud, se requiere una forma explícita y expedita para afrontar cada experiencia de aprendizaje. Esto permite entender que, al reconocer las diferencias existentes en los modos de enfrentarse a los problemas académicos de esta comunidad específica, se pueden generar nuevos debates en cuanto a la forma de intervenir lo que deben tener en los diferentes ambientes académicos, esto mismo, lleva a repensar las dinámicas del proceso de aprendizaje para permitir una mejor apropiación del conocimiento según las necesidades propias de la disciplina.

Transformar las prácticas

Es preciso reconocer que es inminente la transformación de las prácticas pedagógicas universitarias, replanteadas desde la diversidad, las relaciones que existen entre el conocimiento, la universidad y la sociedad, lo que finalmente,

permitirá articular el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación con la sociedad.

Del mismo modo, se plantea de forma imperiosa, la necesidad de generar espacios de discusión sobre las *Estrategias Didácticas* que promueven nuevas ideas de investigación a partir de las características particulares de la población estudiantil, y del mismo modo, establecer estrategias pedagógicas y didácticas que se puedan implementar en las intervenciones de los docentes para permitir al estudiante una aprehensión conocimiento más efectiva, que lo empodere para su apropiación del conocimiento y desde allí generar nuevas propuestas que impacten y transformen a la sociedad.

Por otro lado, una competencia que, desde lo inmerso en los postulados de la misión de **la Iberoamericana** y los propósitos de la educación, en la búsqueda de la integralidad del profesional, implican que este debe ser capaz de reconocer el entorno, ser reflexivo frente a este y ser capaz de transformarlo para lograr un bien común. Para lo cual es importante tener un modelo pedagógico definido desde los atributos que caracterizan el proceso de la educación y formación en Fisioterapia. Es tener un modelo que como lo expone Zambrano Chaguendo^[34] (2003): *“se construye y orienta según un método históricamente determinado por una concepción del hombre, la sociedad y el conocimiento.”*

Al abordar los problemas de la salud, desde la formación de sus futuros profesionales y su concepto de integralidad, es necesario el desarrollo de capacidades en innovación que articulen la docencia y la investigación desde los colectivos que están involucrados en el campo común del aprendizaje en salud. Y en este abordaje, el proceso de aprendizaje de la salud es un tema sustancial para comprender los problemas relevantes de la formación universitaria y lograr una transformación efectiva de la cultura académica universitaria.

Así, la articulación de docencia e investigación debe visibilizar la diversidad a través de un espacio continuo de diálogo en relación con la experiencia, lo cual permite una apertura en la mirada de los profesores y los estudiantes, que

redunde a su vez, en un encuentro entre los más diversos actores sociales de la salud.

Construir el dialogo

Por esto, la formación de profesionales del área de la salud requiere de un análisis crítico constante, que implique el reconocimiento de las características de aprendizaje propias y las del otro, encontrar las contradicciones y los aciertos para una efectiva toma de decisiones en el abordaje de la salud. Esto se puede lograr desde los estilos pedagógicos que fundamentan un proceso educativo particular, ya que ese reconocimiento parte de una mirada reflexiva, que da cabida a la crítica para el cambio, y con esto, la construcción de nuevos significados que contribuyen a la generación de nuevas preguntas e ideas para innovar en la concepción de la formación en salud.

Así es que Callejas R. y Corredor M. (2002) presentan, que la formación basada en la reflexión sobre las concepciones y prácticas, son una propuesta comunicativa, ético-pedagógica que puede contribuir a plantear una opción que reconoce los estilos pedagógicos y las concepciones, permitiendo que el estudiante sea un sujeto activo y participativo, que adquiriera nuevos conocimientos y experiencias que le permitan confrontar, elementos de aprendizaje desde la reflexión y sobre la praxis. Es así, que permitir nuevas interpretaciones sobre las situaciones de la salud, redundará en nuevas prácticas.

Per se, esta situación es un diferencial que hace parte ya de la realidad de la comunidad académica, donde se comprende que la diversidad se encuentra presente desde los estudiantes hasta los profesionales, lo que se permea y da unas características propias a los centros educativos.

Permea las diferencias

Cuando se habla de diversidad, se permite la existencia de particularidades que no siempre son perceptibles, ya que varían entre las concepciones del otro y las

experiencias vividas. Por lo tanto, es preciso concebir al proceso del aprendizaje como un todo, como una forma de relacionarse con el entorno y la influencia que tiene este en el individuo. Es por esto, que la forma como se recibe la información y cómo se procesa, se refleja en cómo se expresa y se recuerda dicha información, este es el acto de relacionar los estilos cognitivos con los estilos de aprendizaje, es comprender que la diversidad permite los factores personales y contextuales. (Ver Figura 7)

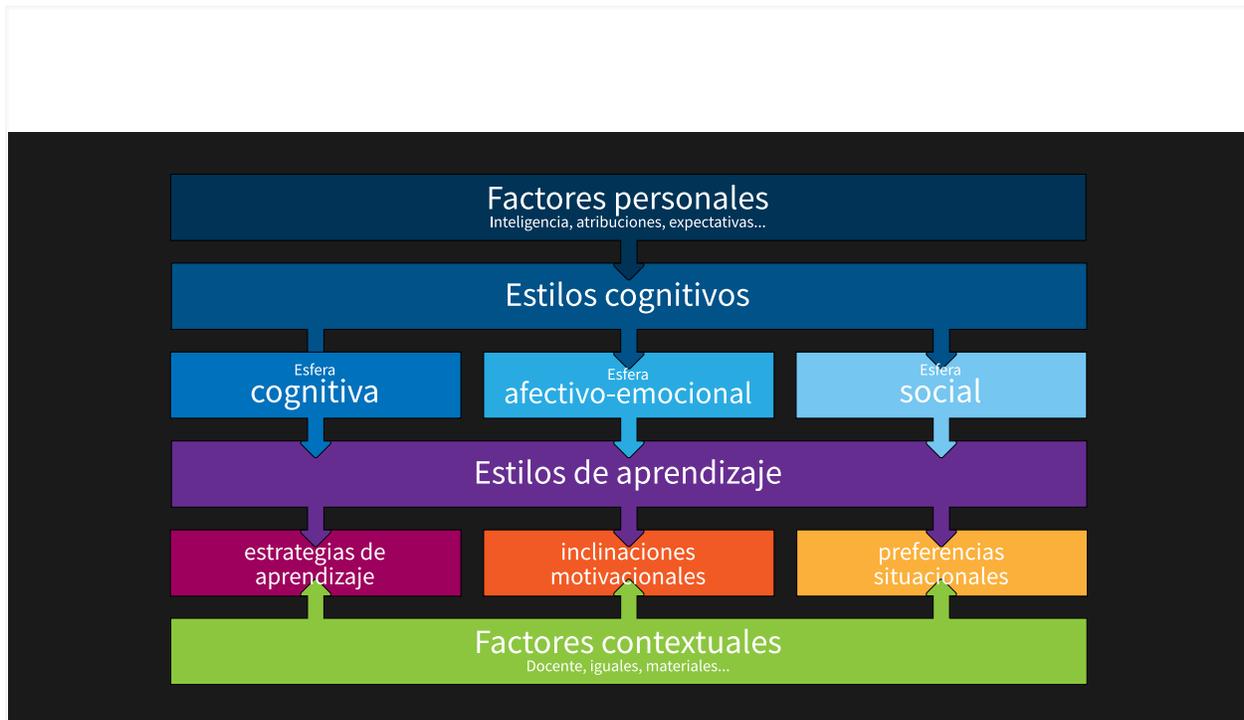


Figura 7 Relación Factores personales-contextuales y Estilos de Aprendizaje-Cognitivo.
Fuente: Tinajero Vacas y Páramo Fernández, (2013, pág. 63)

Al comprender que el proceso del aprendizaje se compone de la suma de las diferencias de aprendizaje de los estudiantes, se trabaja en busca de la homogeneidad, no en los sujetos, sino para lograr una meta en el aprendizaje.

Por lo tanto, esta reflexión abre las puertas al análisis de la formación en salud, como una forma de comprender el mundo, desde las miradas heterogéneas de la sociedad, por lo que se hace necesario desde la formación

en salud, romper con las dimensiones estereotipadas que inciden en la educación, es como explica Fernández (2001), reconocer en la diversidad un valor que rompe con la clasificación a la que está acostumbrada la educación y por ende lograr plantearse la necesidad de cambiar la mirada de los futuros profesionales y de quienes guían el proceso de formación. Advirtiéndole que la comprensión de la diversidad requiere de repensar del proceso educativo en pro de la equidad, desde las desigualdades y las diferentes prácticas académicas, reconociendo que coexisten diferencias biológicas entre los grupos humanos y diferentes miradas, identidades y contextos genuinos que nos enorgullecen, de forma que se puedan admitir para lograr un objeto común que es el aprendizaje, desde las diferentes capacidades, intereses, conciencias y contextos, además, esto da mayor valor al sujeto como el motor principal para la construcción de nuevos espacios de aprendizaje.

De este modo las características de los estudiantes, expuestas anteriormente, pueden constituir a una autoevaluación y autoanálisis, para que los docentes que acompañan la formación de estudiantes en fisioterapia, tengan en cuenta que la formación al ser dinámica, se debe complementar de acuerdo a las vivencias que se experimentan en los espacios de clases, y que estas experiencias a su vez, pueden ser modificadas si se tiene claro cuáles son las mejores formas de enseñar a partir de las características cognitivas y de aprendizaje de los estudiantes.

Conclusión

Al final, se propone establecer una segunda estructuración de estudio, que permita reconocer los estilos de enseñanza docente, y una tercera estructura investigativa que permita recoger las bases teóricas para la creación de un modelo pedagógico propicio para Fisioterapia, en donde se incluya propuestas actuales en se logre implementar nuevos preceptos de aprendizaje y enseñanza en la formación de los estudiantes en esta disciplina, y en donde se tenga en cuenta sus necesidades particulares, como individuos activos y partícipes en la construcción de su currículo y proceso educativo.

Con este tipo de investigaciones, se pretende que el programa de Fisioterapia pueda implementar planes de mejoramiento continuo, a partir de análisis de su propia realidad, que apunten a la consolidación de un constructo para la formación de futuros profesionales en fisioterapia a fin de lograr las competencias que requiere este profesional para encarar las necesidades de salud a nivel nacional e internacional; del mismo, para este modelo debe servir a formar individuos capaces de enfrentar las problemáticas laborales, sociales, económicas y culturales. Pero, sobre todo, que logre la formación de profesionales capaces de plantear estrategias de solución y planes de acción en cuanto al movimiento corporal humano se refiere. Este tipo de modelo pedagógico propio del programa puede servir especialmente para apalancar el modelo con un valor diferencial frente a las demandas sociales en cuanto a formación profesional en fisioterapia se refiere.

Este primer paso, pretende ser el punto de partida hacia la reflexión sobre el aprendizaje, y las características que este involucra, teniendo en cuenta que, al hablar de inclusión, se debe reconocer inicialmente, cuáles son las diversidades que componen el macro institucional, para luego establecer cuáles son los mecanismos que se utilizarán para establecer un aprendizaje eficaz, efectivo, analítico y reflexivo para la formación en fisioterapia.

Trabajos citados

Alonso, C. M. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de <https://goo.gl/8eQs7k>

Alonso, C. M., Gallego Gil, D. J., & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (Programas de intervención educativa ed., Vol. 1). Bilbao: Ediciones Mensajero. <https://books.google.com.co/books?id=S-hVSgAACAAJ>

Avello Camacho, D. M., Hernández Valbuena, C., & Hederich Martínez, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Revista Pedagogía y Saberes*(35), 141-154. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01212494.35pys141.153>

Bahamón Muñetón, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., Alarcón Alarcón, L. L., & Bohórquez Olaya, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 112-129.

Alonso, C. M. (1992). *Análisis y Diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de <https://goo.gl/8eQs7k>

Alonso, C. M., Gallego Gil, D. J., & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (Programas de intervención educativa ed., Vol. 1). Bilbao: Ediciones Mensajero.

Avello Camacho, D. M., Hernández Valbuena, C., & Hederich Martínez, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Revista Pedagogía y Saberes*(35), 141-154. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01212494.35pys141.153>

Bahamón Muñetón, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., Alarcón Alarcón, L. L., & Bohórquez Olaya, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 112-129.

Bertel Pestana, P., & Torres Soto, P. (2008). *Los Estilos y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de fonoaudiología de una universidad oficial*. Universidad del Norte, Maestría en Educación. Barranquilla: Universidad del Norte. doi:<http://hdl.handle.net/10584/6710>

Buitrago Pulido, R. D. (2015). Incidencia de la realidad aumentada sobre el estilo cognitivo: caso para el estudio de las matemáticas. *Revista Educación y Educadores*, 18(1), 27-41. doi:<https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.2>

Callejas R., M. M., & Corredor M., M. V. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción de la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), Art.3. Obtenido de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1374/1786>

Camargo Mendoza, S. M. (2015). *El estilo cognitivo y el estilo de aprendizaje como factores determinantes de mortalidad académica en los estudiantes: caso Corporación Universitaria Iberoamericana, facultad de fisioterapia. Facultad de Ciencias de la Salud, Programa de Fisioterapia.* Facultad de Ciencias de la Salud, Programa de Fisioterapia. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Iberoamericana.

Conkey, M. W., & Hastorf, C. A. (1990). *The Uses of Style in Archeology* (Vol. 1). New York, USA: Cambridge University Press. Obtenido de <http://www.cambridge.org/catalogue/catalogue.asp?isbn=9780521445764>

Contijoch Escontria, M. d. (1998). "Estilos y estrategias de aprendizaje" en *la Mediateca del CELE, sus necesidades y aciertos: un estudio de algunos aprendientes de inglés.* Universidad Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. México D.F.: UNAM. Obtenido de http://alad.cele.unam.mx/modulo1/unidad4/u4_texto_a2.html

De la Torre, S. (1988). *Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje.* (Vol. 1). Barcelona: Bellaterra.

De la Torre, S., & Mallarat, J. (1991). Estilos cognitivos y Curriculum. Un modelo de análisis para mejorar la instrucción. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 39-54.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (Vol. 1). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana. Obtenido de <http://www.mheducation.com.co/catalog/product/view/id/277892/>

- Esturgó Deu, M. E. (1997).** Estilos Cognitivos. *Aula Abierta*(69), 89-103. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45410.pdf>
- Frank, B. M. (1983).** Flexibility of information processing and the memory of field independent and field dependent learners. *Journal of Research in Personality*, 17(1), 89-96. Obtenido de [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(83\)90063-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(83)90063-6)
- Fumero Fumero, F. (2009).** Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 46-73. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000100003&lng=es&tlng=es
- García Cué, J. L., Santizo Rincón, J. A., & Alonso García, C. M. (2009).** Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 3-21. Obtenido de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_octubre_2009.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1982).** *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (1 ed., Vol. 1). Madrid, España: Ediciones Morata. Obtenido de http://terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_2_Unidad_2.pdf
- González, M. L., Marchueta, J., & Vilche, E. A. (2013).** *Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb aplicado a laboratorios virtuales en Ingeniería en Electrónica*. Facultad de Ingeniería, UNLP, UNITEC (Unidad de Investigación y Desarrollo para la Calidad de la Educación en Ingeniería con orientación al uso de TIC). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Hederich Martínez, C. (2004).** *Estilo Cognitivo en la dimensión de Independencia-Dependencia de Campo: Influencias culturales e implicación para la Educación*. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de Educación. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. doi:<http://hdl.handle.net/10803/4754>
- Hederich Martínez, C., & ál, e. (1994).** *Estilos cognitivos: conceptualización de la prueba de figuras ocultas (EFT)*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, División Centro de Investigaciones, CIUP.

- Hederich Martínez, C., Camargo Uribe, Á., & Reyes Cuervo, M. E. (1994).** *Ritmos de eficiencia cognitiva, jornada escolar y entorno cultural* (Vol. 1). Bogotá D.C.: División de Gestión de Proyectos, Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional (DGP-CIUP).
- Hodder, I. (1990).** Style as historical quality. *The uses of style in archaeology*, 44-51. Obtenido de www.oocities.org/serviciosrupestres/tit_dos.PDF
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2015).** *INSP Virtual*. Obtenido de Evaluación docente: <http://inspvirtual.mx/espm30/alumnos/kolb.php>
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993).** *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction* (1 ed., Vol. 1). Ann Arbor, Michigan, USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=O8icAAAAMAAJ>
- Keefe, J. W. (1988).** Learning Style Profile. En N. A. (NASSP), *Profiling & Utilizing Learning Style* (Vol. 1, pág. 52). Reston, USA: NASSP. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED292772>
- Kolb, D. A. (1981).** Experiential Learning Theory and The Learning Style Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6(2), 289-296. doi:<http://dx.doi.org/10.5465/AMR.1981.4287844>
- Kolb, D. A. (1984).** The Process of Experiential Learning. En D. A. Kolb, *Experiential Learning: experiences as the source of learning and development* (Vol. 1, págs. 21-38). New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., & McIntyre, J. M. (1974).** Individual and Organizational Learning. En D. A. Kolb, I. M. Rubin, & J. M. McIntyre, *Organizational psychology: an experiential approach* (2 ed., Vol. 1, pág. 422). San José, California, USA: Prentice Hall. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=su2RAAAIAAJ>
- Lepori, M. (2013).** www.oocities.org/serviciosrupestres/tit_dos.PDF. En M. e. Lepori, *Cátedra de Teoría y Métodos en Arqueología* (pág. 11). San Miguel de Tucumán: Facultad de Ciencias Naturales e Instituto

Miguel Lillo Universidad Nacional de Tucumán. Obtenido de www.oocities.org/serviciosrupestres/tit_dos.PDF

- Loret de Mola Garay, J. E. (2008).** Los Estilos de aprendizaje de Honey-Alonso y el rendimiento académico en las áreas de formación profesional básica de los estudiantes del instituto superior pedagógico privado "Nuestra Señora de Guadalupe" de la provincia Huancayo-Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 201-213. Obtenido de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_1/lsr_1_abril_2008.pdf
- Muñoz Seca, B., & Sánchez, L. (2001).** *Los Estilos de Aprender*. Universidad de Navarra, IESE. Barcelona: Universidad de Navarra. Obtenido de http://web.iese.edu/BMS/GESCO_02/Documentaci%F3n/4b_01978300.pdf
- PC, (2014).** *Planes de Curso 2014-2015*. Corporación Universitaria Iberoamericana, Facultad de Ciencias de la Aslud, Programa de Fisioterapia. Corporación Universitaria Iberoamericana.
- PEP, (2015).** *Proyecto Educativo de Programa: Fisioterapia*. Corporación Universitaria Iberoamericana, Facultad de Ciencias de la Salud. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- PIEI, (16 de marzo de 2016).** *Proyecto de Inclusión y Educación Iberoamericana, PIEI*. Documento Institucional, Sala General. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Iberoamericana. Obtenido de <http://www.iberoamericana.edu.co/proyecto-educativo-institucional-pei/>
- Rayner, S., & Riding, R. (1997).** Towards a Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles. *Educational Psychology*, 17(1-2), 5-27. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/0144341970170101>
- Rincón Camacho, L. J., & Hederich Martínez, C. (2012).** Escritura inicial y estilo cognitivo. *Revista Folios*(35), 49-65. Obtenido de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1442/1387>
- Rodríguez Hernández, Y. (2013).** Estilo cognitivo en un grupo de estudiantes sordos congénitos de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*(64), 245-272. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01203916.64rce245.272>

- Román Sánchez, J. M., & Gallego Rico, S. (1994).** *ACRA, Escalas de estrategias de aprendizaje* (1 ed., Vol. 1). Madrid: TEA Ediciones S.A.U.
- Romero Agudelo, L. N., Salinas Urbina, V., & Mortera Gutiérrez, F. J. (2010).** Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 2(1), 72-85. Obtenido de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/21>
- Sarmiento, M. (2007).** Enseñanza y Aprendizaje. La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. Universidad Rovira I Virgila.
- Tamrat, H. (2003).** *El concepto de "diversidad" en el sistema educativo*. Lima: Carnegie Mellon University. Obtenido de <http://www.cmu.edu/dietrich/modlang/docs/polyglot/S2011/tamrat.pdf>
- Tinajero Vacas, C., & Páramo Fernández, M. F. (2013).** El estilo cognitivo dependencia-independencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*(64), 57-78. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01203916.64rce57.78>
- Troncoso Melendez, A. (2002).** Estilo, arte rupestre y sociedad en la zona central de Chile. *Revista Complutum*, 13, 135-153. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/CMPL0202110135A>
- Witkin, H. A. (1976).** Cognitive style in academic performance and in teacher-student relations. En S. Messick, *Individuality in learning: Implications of cognitive style and creativity for human development* (1st ed., Vol. 1, págs. 38-72). San Francisco, U.S.: Jossey-Bass Inc. U.S.
- Witkin, H. A., Goodenough, D. R., & Oltman, P. K. (1977).** Psychological differentiation: Current status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1127-1145. doi:<http://doi.apa.org/journals/psp/37/7/1127.pdf>
- Yancen Tinoco, L. M., Consuegra, D., Díaz, D., Herrera, K., & Pacheco, B. (2013).** Estrategias educativas utilizadas por los docentes del

Programa de Enfermería de una universidad de la ciudad de Barranquilla (Colombia) frente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de este Programa. *Revista Científica Salud Uninorte*, 29(3), 405-416. Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/4779>

Zambrano Chaguendo, A. C. (2003). Las teorías pedagógicas, los modelos pedagógicos, los modelos disciplinares y los modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. En A. C. Zambrano Chaguendo, *Educación y Formación del Pensamiento Científico* (Vol. 1, págs. 21-45). Bogotá D.C.: Arfo Editores E Impresores Ltda - Universidad del Valle.

Zapata Castañeda, P. N. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Revista Actualidades Pedagógicas*(55), 45-48. Obtenido de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/872>

Zapata Estevez, M., & Flórez Correa, L. (2008). Identificación de los Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*(issn:1988-8996), 130-152. Obtenido de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf

Sandra Milena **Camargo Mendoza**

Fisioterapeuta. Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Especialista en Gerencia Hospitalaria. Docente Catedrática. Líder Grupo de Investigación en Salud Pública. Contacto: sandra.camargo@iberoamericana.edu.co, scfisio@hotmail.es

Tomado y adaptado del instrumento utilizado en la investigación: (Hederich Martínez, *Estilo Cognitivo en la dimensión de Independencia-Dependencia de Campo*, 2004)

Tomado y adaptado del *Instituto Nacional de Salud Pública de México* en su página virtual. **Test de Kolb.** Recuperado agosto 2015, Tomado de: <http://inspvirtual.mx/espm30/alumnos/kolb.php>

Planes de Curso suministrados por Coordinación Académica del programa de Fisioterapia de la Corporación Universitaria Iberoamericana de su archivo propio. (2014-2015)

Para este análisis se tomó como fuente, el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2016) y se clasificaron cuatro necesidades académicas particulares y específicas para la formación del Fisioterapeuta. - Para este análisis se tomó como fuente, el Proyecto Educativo del Programa de Fisioterapia (PEP, 2015)

Lo que desde las ciencias de la salud no se ubica solamente en los problemas biológicos de la misma, sino que se debe extrapolar a los problemas sociales que la rodean.

En muchas partes se identifica a este autor como *Claret*, el nombre correcto corresponde a: Alfonso Claret Zambrano Chaguendo PhD; el dato se validó contra

CVLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000040754

Contexto legal

Anexo N° 1

Abstracción de elementos y componentes: Generalidades del marco legal existente en Colombia

Abordaje desde las Orientaciones para la Formación
de Docentes en Atención a la Población Sorda

Para abordar este contexto, es imperativo reconocer los escenarios articuladores, ya que, si bien la educación para la población sorda se ha permeado en la política pública colombiana, como se señaló en el capítulo de *Orientaciones para la formación de docentes en atención a la población sorda*, en la arena internacional han emergido otros escenarios en torno a la Educación Superior, las políticas existentes y la calidad en educación.

En el año 2000, Dakar fue la sede del Foro Mundial sobre Educación, donde los estados se comprometen a promover una *Educación para Todos*. De este foro, el tercer punto del Marco de Acción señala que todas las personas:

Tienen el derecho a beneficiarse de una educación que aúne sus necesidades de aprendizaje en el más amplio sentido, que permita conocer, hacer y vivir, que se oriente a explotar los talentos y capacidades de cada persona y a desarrollar la personalidad del

educando, para que este pueda
mejorar su vida y transformar a
la sociedad.

(UNESCO, 2000, pág. 8)

Derechos de las personas en situación de discapacidad

A 2006, la sede de las Naciones Unidas en New York, elevó el instrumento más amplio en Derechos Humanos del siglo XXI y el de mayor apoyo global: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con el cual desde el Art. 1 se busca: “*promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.*” (ONU, 2008). Desde una dimensión enfocada en el desarrollo social, en la convención se clasifican los tipos de discapacidades para establecer mecanismos que faciliten la garantía de los derechos de estas personas.

Y es así, como lo ve la legislación colombiana al adoptar la convención (Ley 1346 de 2009) y luego le otorga un carácter prioritario cifrado en la adopción de la misma con un carácter estatutario (Ley Estatutaria 1618 de 2013), lo que es consistente con lo señalado en el **Art. 152** de la de la *Constitución Política Colombiana* por su directa relación con la protección de los derechos de los ciudadanos y los recursos para su protección, por ende se vuelve parte de la esencia de la Constitución.

Entre estos, el Art. 3, Principios Fundamentales, reconoce:

- a. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b. la no discriminación;
- c. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana;
- e. La igualdad de oportunidades;
- f. La accesibilidad;
- g. La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (Ley 1346 de 2009)^[35]

Cada uno de estos principios debe ser parte fundamental en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, teniendo en cuenta sus propias capacidades y la imperiosa necesidad de acceder con igualdad de oportunidades como ciudadanos y sujetos de derecho. Hecho que desde el Art. 5 de la Convención destaca que: “*a fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables.*” (Ley 1346 de 2009). Dichos *ajustes razonables* son fundamentales para recomponer los entornos de acuerdo con las necesidades de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos. En términos de *calidad educativa* es situado en el Art. 24 en el que se considera que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Ley 1346 de 2009)

La Convención pretende impulsar la identidad lingüística de las personas sordas y facilitar el aprendizaje de la lengua de señas. En ésta misma línea se

destacan dos aspectos importantes:

- Reconoce que los estados partes emplearán maestros con discapacidad con formación en lengua de señas, además de formar a profesionales que trabajan en los diferentes niveles educativos.
- El acceso a la educación superior y la formación profesional en igualdad de condiciones y con sus respectivos ajustes para la población con discapacidad.

Política Colombiana

Colombia no ha sido ajena al fenómeno ya que las condiciones de vulnerabilidad y diferencia no son predecibles, transferibles o enajenables. Así, a lo largo del tiempo ha hecho esfuerzos por atender la temática, esfuerzos que son más visibles desde 1991. A continuación, se teje el relacionamiento entre la base constitucional, una búsqueda de lineamientos en el marco legal orientado a la población sorda, para finalmente abordar los lineamientos o recomendaciones que emergen desde las autoridades nacionales de educación.

Constitución Política

Desde la Constitución Política Colombiana, se permea un conjunto de derechos estratégicos que per se son parte sustancial de la labor docente, especialmente del docente que atiende poblaciones diferenciales y con gran énfasis en el maestro para sordos, entre otras porque son parte del significado propio del quehacer y el entorno.

En principio desde el Art. 13, se señala que el colombiano nace libre y en igualdad de condiciones que sus pares, lo que implica la protección y acompañamiento de las autoridades para hacer expresos los derechos, libertades y oportunidades que consagra la constitución. Este artículo aborda

también una condición social indisoluble: “*sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica*” (Constitución Política Colombiana, 1991), fundamentalmente, este artículo se enfoca también en la obligatoriedad del estado por proteger a las personas en estado de debilidad o vulnerabilidad económica, física o mental y, sancionar el abuso o maltrato a estas.

Ergo, a este principio de igualdad se suma el derecho a, y el servicio público de la educación, como función social del estado colombiano en el Art. 67, donde discrimina los actores clave para el éxito del proceso, como son el estado, la familia y la sociedad. Ahora, en función de la rehabilitación, el Art. 47 traza las líneas generales para la atención a la población con disminución física, sensorial o psíquica, lo que conlleva a que el Art. 54 busque que el estado le garantice el derecho al trabajo a estas poblaciones. Esto es consecuente con los Art. 67 y 68, este último señala la obligación especial del estado de educar a las personas con limitaciones físicas o mentales.

En términos de derechos generales, la constitución es transversal en temas como el trabajo y sus condiciones (Art. 25), la seguridad social y las actividades para el mejoramiento de la salud (Arts. 48 y 49), la recreación y el deporte (Art. 52), el acceso a la cultura (Art. 70) y señala también como prioridad de la gestión del estado en el Art. 366:

El bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado. Será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable. (Constitución Política Colombiana, 1991)

Para la población sorda

El marco legal colombiano ha definido un conjunto de normas orientadas a la atención de la población sorda, que enmarcan, también, el desarrollo y las políticas para la formación de docentes que recibirán en sus aulas a la población sorda.

Con la Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, en el capítulo II – Educación, en el Art. 10 señala que:

El estado colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para personas en situación de discapacidad, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales. (Ley 361 de 1997)

Si bien Colombia se adhiere a la: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), esta clase de esfuerzos tiene otros antecedentes, como la *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las personas con discapacidad*, convención que busca la integración de las personas con discapacidad a la sociedad y es reconocida a través de la Ley 762 de 2002.

El proceso de eliminación de las barreras que generan las formas de discriminación, en relación con la discapacidad, conlleva la necesidad de garantizar el principio de igualdad lo que es la base de la Ley 982 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegos y se dictan otras disposiciones, que en el Art. 9 (Capítulo III), establece que:

El Gobierno Nacional y los gobiernos territoriales, deberán respetar las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas, fomentando una educación bilingüe de calidad que dé respuesta a las necesidades de la de sordos y sordociegos garantizando el acceso, permanencia y promoción de esta población en lo que apunta a la educación formal y no formal de acuerdo con la reglamentación que para el efecto expida el Ministerio de Educación Nacional. (Ley 982 de 2005)

Política Educativa

La Política Educativa Colombiana, incide en la formación docente y la inclusión como un eje transversal para la transformación de la educación en sus distintas modalidades. Desde el Art. 109 de la Ley 115 de 1994: *Ley General de Educación*, (Título VI Capítulo 2); respecto la formación de educadores, considera los siguientes fines generales:

- Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
- Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
- Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
- Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Ley 115 de 1994)

Norma en la que de forma sustantiva también expresa en el Art. 46 que: *“La educación para personas en situación de discapacidad física, sensorial y psíquica o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.”* (Ley 115 de 1994)

Así, en la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en sus objetivos Art. 6 se contempla: *“Profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.”* (1992). Por consiguiente, para formar docentes cualificados y con amplias capacidades para avanzar en la sociedad, es fundamental el desarrollo de competencias profesionales, investigativas y a nivel social.

El Decreto 709 de 1996, por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones

para su mejoramiento profesional, en el segundo párrafo del Art. 2, considera que: “*la formación de educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación.*” (1996)

En la Resolución 1036 de (2004), por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y posgrado, se contemplan elementos como: la denominación académica del programa, aspectos curriculares, formación investigativa, personal investigativo. Elementos que en el ámbito curricular se relacionan directamente con la formación profesional de los educadores desde el desarrollo integral. Esto hace fundamental contemplar: la formación permanente, el reconocimiento de la sociedad y el valor social, ambientes de autoconocimiento para poder transformar su realidad, actitud de indagación para lograr la reflexión permanente de las prácticas educativas.

Lineamientos de Calidad

A 2017, el MinEducación cuenta con un conjunto de lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014), estos surgen como una necesidad latente para la transformación de los programas de pregrado en educación y de esta forma contar con programas de calidad que parten de la formación docente como un eje fundamental en la educación.

Los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2014), se describen las competencias básicas y fundamentales del maestro:

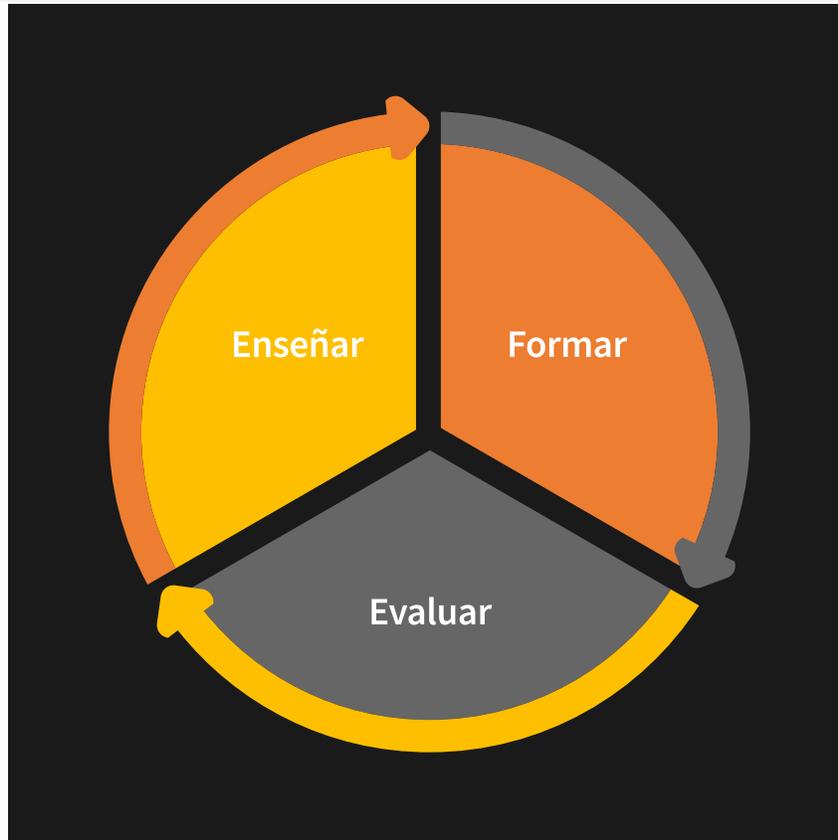


Figura 1 Competencias del Maestro. Fuente: MinEducación (2014)

- La competencia de enseñar es una competencia que se orienta hacia la comprensión, formulación e implementación de la didáctica para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.
- La competencia de formar implica la apropiación y re conceptualización de los conocimientos pedagógicos para generar ambientes educativos que contemplen a toda la comunidad educativa.
- Y la competencia de evaluar implica generar acciones de mejora en la enseñanza, el aprendizaje, y el currículo.

El MinEducación (2014) reconoce que:

La visión de la profesión del maestro no se reduce al estudio de la pedagogía y las distintas disciplinas por separado, pues es a través

de la articulación de la pedagogía y la didáctica en el marco de las disciplinas que se logra concretar el aprendizaje de los estudiantes en los diversos ambientes de aprendizaje. (MinEducación, 2014, pág. 9)

Por lo tanto, la formación docente debe mantener una relación permanente entre pedagogía y didáctica como mecanismos que permiten optimizar nuevos entornos y estrategias de aprendizaje en el contexto colombiano, en función de la amplitud de escenarios educativos y la diversidad poblacional.

De los conceptos de Flórez, Moreno, Bermúdez y Cuervo (2009), es importante resaltar el de la **Educación Superior Inclusiva** que: “*responde al derecho universal de la educación e implica la creación de una Cultura Educativa Inclusiva, es decir una comunidad segura, que acepta, colabora y estimula a todos sus miembros*” (2009, pág. 13). De acuerdo con lo anterior, las *Instituciones de Educación Superior* adquieren seguridad y estabilidad en sus procesos en la medida en reconocen a su población, sus características y necesidades, y estén en capacidad de diseñar, orientar y desplegar estrategias que promuevan la participación de sus estudiantes y docentes.

Esto significa definirse como *Instituciones de Educación Superior* que abren un abanico de oportunidades a su comunidad educativa, a través de una política de inclusión que busque reconocer las capacidades y barreras que emergen en su entorno.

Hasta el momento las diferentes leyes existentes a nivel nacional muestran un panorama general de la formación docente, sus competencias y características, las estrategias para promover la calidad, la investigación, entre otros. Pero es necesario orientar las acciones hacia políticas específicas para formación docente desde la perspectiva de la inclusión y la diversidad, especialmente de personas sordas. Debe estructurarse una base conceptual sólida que promulgue una atención educativa integral, desde la autonomía universitaria, situada en las necesidades, capacidades y particularidades propias del contexto.

Educación Superior Inclusiva

En este sentido, existe un gran avance a través de la consolidación de los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (MinEducación, 2013), ya que sienta una base conceptual clara al afirmar que:

Reflexionar sobre la importancia de actuar pensando en los demás, constituye una de las bases para que una sociedad excluyente pueda ser incluyente, y ese pensamiento puede ser inculcado a partir de una política educativa inclusiva basada en un enfoque de derechos, y de respeto por la diversidad y la participación.

(MinEducación, 2013, pág. 22)

Con esta mirada, el Ministerio convoca a todas las *Instituciones de Educación Superior* para que, a partir de estos lineamientos propuestos se establezcan las bases que movilicen el diseño, implementación y apropiación de políticas realmente inclusivas situadas en el contexto de la academia, dentro de un conjunto de características recomendadas para este fin:



Figura 2 Las Seis Características de la Educación Inclusiva. Fuente: MinEducación (Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva, 2013)

Por consiguiente: *“la relación entre cada una de ellas gira en torno a su relevancia respecto al enfoque de derechos, el cual tiene como núcleo el respeto y fomento de la diversidad e interculturalidad con equidad, calidad y participación en los sistemas educativos.”* (MinEducación, 2013, pág. 34). Estas características deben permearse en la academia para que las instituciones las transformen en políticas realmente inclusivas, cada una permite repensar las formas de descubrir la diferencia, comprender al otro, promover su participación, aprender de la diversidad, reconocer la interculturalidad y, a partir del principio de equidad, contemplar los procesos individuales de aprendizaje como un elemento transversal que se concreta en la calidad para avanzar significativamente en pro de condiciones educativas situadas, pertinentes y oportunas.

Es entonces cuando la calidad se hace un principio orientador y actor clave en las políticas y estrategias educativas que, como lo describe el Ministerio de

Educación: “La calidad busca entonces responder a las necesidades, expectativas e intereses de las comunidades y pueblos a las que va dirigida la acción educativa en su conjunto, incorporando con claridad la dimensión colectiva de la construcción de los saberes.” (MinEducación, 2013, pág. 34)

Alcanzar una educación inclusiva, es la suma de un conjunto de retos que deben ser superados para lograr una transformación significativa de la academia que desde los lineamientos del Ministerio parten de la pregunta ¿Qué caracteriza un sistema de educación inclusivo?



Figura 3 Retos de la Educación Superior Inclusiva. Construcción propia basada en los textos y postulados de MinEducación (Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva, 2013, págs. 50-59)

En la Figura 4 se sitúan los 5 retos planteados por los lineamientos del Ministerio, en torno a los cuales se puede llegar a un sistema educativo inclusivo. En términos de relación con la docencia y la práctica educativa se abordan los dos primeros.

El primero corresponde a **Procesos Académicos Inclusivos** y debe abordarse desde un “*enfoque interdisciplinar, el cual busca facilitar el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil. Los procesos académicos desde lo interdisciplinar están pensados para enriquecer a los estudiantes y simbolizan procesos académicos inclusivos.*” (2013, pág. 51). Esto exige transformar los planes, programas, metodologías, prácticas pedagógicas, y todo lo que implica avanzar de forma significativa en el desarrollo integral de los seres humanos.

El segundo reto implica contar con **Profesores Inclusivos**, un paradigma en el que el maestro es “*aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad.*” (MinEducación, 2013, pág. 53). Por lo tanto, a partir de este postulado se privilegia realmente el docente que respeta la diversidad y contempla nuevas rutas y alternativas pedagógicas para desarrollar procesos de *enseñanza-aprendizaje* con calidad y pertinencia. Este se caracteriza por:

Tabla 1 Características de un Profesor Inclusivo

Características de un Profesor Inclusivo
Un profesor que participa de forma activa en el desarrollo de los currículos, es decir que tiene espacio para la innovación de los contenidos y metodologías. Un profesor que se encarga no sólo de implementar los currículos.
Un profesor que transforma las prácticas pedagógicas siendo auto reflexivo en el desarrollo de su labor.
Un profesor capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo.
Un profesor capaz de incluir en su didáctica el contexto en el cual desarrolla su acción pedagógica y utiliza material de apoyo para que el conocimiento sea accesible.

Fuente: Lineamientos de Educación Superior Inclusiva, MinEducación (2013, pág. 53)

Las características que sitúan a un profesor inclusivo, plantean un desafío fundamental para proyectar y cualificar la labor docente, que a su vez deben articularse con estrategias oportunas desde la formación docente para que en sus prácticas pedagógicas sean inclusivas, por lo tanto implica contemplar el desarrollo de currículos flexibles, innovar y transformar permanentemente las

prácticas pedagógicas, privilegiar y aprender de la diversidad, diseño de didácticas potenciadores con recursos y materiales accesibles.

De acuerdo con cada una de estas leyes se visualiza política pública, leyes, estatutos y normativa que poco a poco han contemplado la educación para la población sorda como una necesidad y un derecho fundamental, sin embargo, aunque todas coinciden en garantizar una educación de calidad, sin discriminación, accesible, es necesario empezar a determinar acciones que redunden en logros y avances en pro de la educación para los niños, jóvenes y adultos sordos.

Trabajos citados

Constitución Política Colombiana (Asamblea Nacional Constituyente 4 de julio de 1991). Obtenido de <http://www.constitucióncolombia.com>

Decreto 709 de 1996, Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. (MinEducación 17 de abril de 1996). Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1344>

Flórez Romero, R., Moreno Angarita, M., Bermúdez, G. I., & Cuervo, G. C. (2009). Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones en situación de Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Revista Areté*, 9(1), 11-24. Obtenido de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/393/358>

Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación (Congreso de la República 8 de febrero de 1994). Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994_pr002.html

Ley 1346 de 2009, Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de

2006. (Congreso de la República 31 de julio de 2009). Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html

Ley 30 de 1992, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. (Congreso de la República 29 de diciembre de 1992). Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html

Ley 361 de 1997, Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. (Congreso de la República 7 de febrero de 1997).

Ley 982 de 2005, Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. (Congreso de la República 2 de agosto de 2005). Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html

Ley Estatutaria 1618 de 2013, Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. (Congreso de la República 27 de febrero de 2013). Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html

MinEducación. (2013). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva* (primera ed., Vol. 1). Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Fomento a la Educación Superior. Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf

MinEducación. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación*. Bogotá D.C. Obtenido de www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

ONU. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc_convs.pdf

Resolución 1036 de 2004, Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación (Ministerio de Educación Nacional 22

de abril de 2004). Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86386_Archivo_pdf.pdf

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our collective commitments* (1 ed., Vol. 1). (U. Peppler Barry, & K. Brun, Edits.) Paris, Francia: Unesco. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

Se cita con prioridad la ley colombiana, sobre la convención (ONU, 2008), en función de ser lo adoptado como país de la misma convención.

Diversidad e Inclusión
Reconocer lo que hacemos
Volumen 1

Publicado en el marco de la Política de Conocimiento Institucional

Se garantiza el Acceso Abierto a los contenidos de esta obra.

Esta obra se encuentra disponible a través de las tiendas en línea de la Iberoamericana en iTunes y Amazon

©2016, Ibër**AM**

Corporación Universitaria Iberoamericana