

DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN

EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN

EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Compiladoras

Karol Susana Velasco Vargas

Mariela Sánchez Rodríguez

Patricia Segovia De Maya

Autores

Patricia Muñoz Borja, Catalina Estrada González, Mariela Sánchez Rodríguez, María Fernanda González Osorio, Cesar Augusto Vásquez, Patricia Segovia de Maya, Luz Dary González Restrepo, Karol Susana Velasco argas, María Isabel Mosquera Ceballos, Eliana Fernanda Cruz Tascón, Orlando Ospina López y Yana Elida Saint-Priest.

VIGILADA
MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



EDITORIAL

Discapacidad e inclusión en la educación universitaria / Karol Susana Velasco Vargas [y otros].-- Editor Edward Javier Ordoñez. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2018.

123 páginas ; 24 cm.

Incluye índice de contenido.

1. Educación inclusiva 2. Educación superior 3. Inclusión social 4. Personas con discapacidades (Psicología). I. Velasco Vargas, Karol Susana, autora. II. Ordóñez, Edward Javier, editor.

371.9 cd 22 ed.

A1619383

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Patógenos de importancia clínica: Investigaciones Recientes en el Valle del Cauca.

© Universidad Santiago de Cali.

© **Autores:** Patricia Muñoz Borja, Catalina Estrada González, Mariela Sánchez Rodríguez, María Fernanda González Osorio, Cesar Augusto Vásquez, Patricia Segovia de Maya, Luz Dary González Restrepo, Karol Susana Velasco Vargas, María Isabel Mosquera Ceballos, Eliana Fernanda Cruz Tascón, Orlando Ospina López y Yana Elida Saint-Priest.

1a. Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2018

ISBN: 978-958-5522-43-5

ISBN (Libro digital): 978-958-5522-44-2

Fondo Editorial University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo
Rector

Rosa del Pilar Cogua Romero
Directora General de Investigaciones
Edward Javier Ordóñez
Editor en Jefe

Comité Editorial Editorial Board

Rosa del Pilar Cogua Romero
Monica Chávez Vivas
Edward Javier Ordóñez
Luisa María Nieto Ramírez
Sergio Molina Hincapie
Saúl Rick Fernández Hurtado
Sergio Antonio Mora Moreno
Francisco David Moya Chaves

Proceso de arbitraje doble ciego: "Double blind" peer-review

Recepción/Submission:
Octubre (October) de 2017

Evaluación de contenidos/Peer-review outcome:

Febrero (February) de 2018

Correcciones de autor/Improved version submission:

Junio (June) de 2018

Aprobación/Acceptance:

Septiembre (September) de 2018

Diseño y diagramación

Juan Diego Tovar Cardenas
Universidad Santiago de Cali
Tel. 5183000 - Ext. 322
Cel. 301 439 7925

Impresión

SAMAVA EDICIONES
Tel: (2) 8235737

Distribución y Comercialización Universidad Santiago de Cali

Publicaciones
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: 518 3000, Ext. 323 - 324 - 414



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 4.0 Internacional.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

CONTENIDO

Capítulo 1

Discapacidad, subjetividad e inclusión. Sentidos en continua tensión

Patricia Muñoz Borja 15

Capítulo 2

Educación y estrategias didácticas para la educación inclusiva

Catalina Estrada González

Mariela Sánchez Rodríguez

María Fernanda González Osorio

César Augusto Vásquez

Luz Dary González Restrepo 39

Capítulo 3

Competencias, estrategias y habilidades comunicativas: un reto para la educación

María Isabel Mosquera Ceballos

Karol Susana Velasco

Eliana Fernanda Cruz Tascón 73

Capítulo 4

Tecnología de asistencia para la educación superior inclusiva

Patricia Segovia de Maya

Orlando Ospina López

Yana Elida Saint-Priest Velásquez 115

Acerca de los autores 143

Pares evaluadores 151

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 2

Figura 1. Enfoques para una educación superior inclusiva..... 54

Capítulo 3

Figura 1: Teoría de las seis lecturas. Lectura afectiva..... 100

Figura 2: Teoría de las seis lecturas. Lectura afectiva elemental..... 101

Figura 3: Teoría de las seis lecturas. Lectura afectiva básica..... 101

Figura 4: Teoría de las seis lecturas. Lectura cognitiva básica..... 102

Figura 5: Teoría de las seis lecturas. Lectura cognitiva avanzada y precategorial. 103

Capítulo 3

Gráfico 1. Niveles del proceso lector. 105

Gráfico 2. Niveles del proceso escrito. 106

Gráfico 3. Proceso de escucha como precursor de la cognición. 107

Gráfico 4. La oralidad como manifestación de pensamiento. 108

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla1. Tecnologías de asistencia según el tipo de discapacidad	127
--	-----

PRÓLOGO

En Colombia la Ley 115 de 1994, marcó un hito y en una transición poco planeada se dismanteló la educación especial y se impulsó, en el marco de la Declaración de Salamanca, una educación integradora en los niveles de básica primaria y secundaria. Dos décadas han pasado y la mayoría de las personas en el país acuden a la llamada educación regular; ahora las personas con discapacidad reclaman una educación superior inclusiva y de este tema se trata éste importante libro, que nos ayuda a transitar del *paradigma segregador, el paradigma integrador y el paradigma inclusivo*, que se impone en el siglo XXI, acogiendo los planteamientos tanto del Modelo Social como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En el primer capítulo se nos invita a encontrar los sentidos y tensiones que configuran las relaciones entre las redes conformadas por las personas con discapacidad, sus familias, docentes y profesionales con quienes interactúan. A partir de ello emerge su subjetividad e identidad, que se espera les permitirá desarrollar sus competencias, capacidades y habilidades en los procesos de inclusión particularmente educativa. Así surgen los significados y sentidos sobre la discapacidad, donde la autora evidencia la complejidad de las luchas, negociaciones y transformaciones que marcan una perspectiva reivindicatoria.

En el segundo capítulo, sus autores presentan los tres enfoques propuestos: el enfoque poblacional, el enfoque de género y el enfoque diferencial. Plantean en este capítulo estrategias para transformar el aula regular, por medio de ajustes razonables necesarios, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y ambientes de aprendizaje b-learning.

En el tercer capítulo, las autoras se centran en las competencias y reflexionan sobre las habilidades lingüísticas nece-

sarias para un adecuado desarrollo de las competencias comunicativas requeridas en el ámbito de educación superior, así como en las estrategias existentes para trabajar dichas competencias con jóvenes que por algún motivo no han logrado alcanzar los máximos de aprovechamiento educativo.

El cuarto capítulo parte de los postulados de la Convención y de la Ley Estatutaria 1618 y se centra en una relevante temática: la de la tecnología de asistencia, la que permite a las personas llevar una vida sana, productiva, independiente y digna, y a partir de esas tecnologías o mejor aún de su uso, tomar parte en la educación y en general de la vida social. En este capítulo se incorporan importantes nociones de usabilidad y accesibilidad de los materiales, también presentan tecnologías para algunas condiciones específicas.

Con estos cuatro capítulos sus autores nos aportan la normatividad vigente, los tránsitos de las personas con discapacidad, y sus familias las luchas y tensiones que han enfrentado para lograr transformaciones que han impulsado con marcos normativos e institucionales con el concurso de maestros y profesionales cada vez más comprometidos.

En síntesis, las reflexiones y estrategias aportadas, son un punto de partida para que cada universidad inicie su propio camino teniendo en cuenta estas posibilidades, por ello este libro invita a creer en un futuro mejor y en una sociedad para todos y todas en cualquier condición, construido en buena parte en las universidades inclusivas.

Carmen Aleida Fernández Moreno¹

¹ Terapeuta Ocupacional, Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Coordinadora de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social (2011-2014). Profesora Titular con tenencia de cargo en la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora de los grupos de investigación Discapacidad, inclusión y Sociedad y de Historias de la Terapia Ocupacional. Miembro de la Alianza entre la Universidad Nacional la Universidad del Rosario y la Secretaría de Salud de Bogotá que organizaron en el 2012 el 2° Coloquio Colombiano de Investigaciones en Discapacidad. Investigadora ponente en temas de discapacidad, ciudadanía y reconocimiento; educación inclusiva e historia de la Terapia Ocupacional, con publicaciones nacionales e internacionales. Correo electrónico: cafernandezm@unal.edu.co

¡NO TE ESCAPES!²

Cuando quieras hablar, no te escapes de tu mente; no podrás.

Al momento de callar, tampoco el silencio de tus ideas dormidas logrará triunfar.

Todo se dice, todo se sabe;

cuando miramos, cuando intentamos bajar el rostro para que no hallen en él

la conjugación de las experiencias propias, con uno y con los otros,

con el mundo de los vivos y con los monstruos oscuros de la realidad,

de la imaginación o de la convivencia con la humanidad.

Hay una lupa gigantesca, un microscopio humano en cada mirada;

en cada palabra hallamos un micro-organismo que nos puede enfermar

o un aliento que nos puede curar.

¡Terrible cerebro! Magnífico, también.

La arrogancia de la escuela ignora su actividad.

Cree que las notas lo pueden eliminar.

Pero bien sabemos que las neuronas y sus tempestades eléctricas,

como dice Llinás,

Dominan más que los protocolos, parámetros, esquemas, paradigmas,

² Este poema fue publicado por primera vez en Giraldo R. G. y Zamudio T. G. (2013). La evaluación de la escritura en la educación superior. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

que con las voces podemos reconstruir o decodificar.
Un cerebro se puede desconfigurar en algún instante, en
cualquier lugar.

¿Cómo se puede reparar este daño natural?

Sólo considerando que tenemos derecho a convocar,
un sordo, un ciego, alguien que no se puede desplazar.
De alguna manera todos queremos expresar cómo vibramos
desde nuestra pequeña inmovilidad.

También nosotros, los que decimos que pensamos, que ve-
mos, que escuchamos
tenemos nuestra imposibilidad.

No comprender nuestro ser y mucho menos el de los demás
es la más violenta discapacidad, es la peor manera de acribi-
llar toda posibilidad.

Entonces ¿quién dice que sabe leer y escribir?

Si sólo letras y números nos enseñaron a decodificar?

Gladys Zamudio T.³

3 Docente de la Universidad Santiago de Cali. Licenciada en Ciencias de la Edu-
cación, énfasis en Literatura e Idiomas; Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación y
Magístra en Lingüística y español. Ha realizado varias investigaciones acerca del fenómeno
de la comprensión y de los procesos de inclusión para la permanencia estudiantil. Ha recibido
2 premios nacionales de poesía y 3 universitarios. Correo electrónico: gzamudio@usc.edu.co

Discapacidad, subjetividad e inclusión. Sentidos en continua tensión

Patricia Muñoz Borja

Introducción

El mundo de la discapacidad y de las personas con discapacidad está conformado por fuerzas o vectores que permanecen cotidianamente en constante tensión y negociación. Dichas fuerzas se originan tanto en el ámbito de lo público como en el ámbito de lo privado, y cobran importancia en la medida que influyen directa o indirectamente en la construcción de la subjetividad de las personas con discapacidad, en la concepción sobre inclusión y en la puesta en práctica de estrategias que pretende alcanzar dicha inclusión.

En este capítulo se describirá la manera como se han asumido y entendido a las personas con discapacidad en Occidente y su repercusión en los procesos de inclusión, especialmente la inclusión en los ámbitos educativos.

El surgimiento, por un lado, de nuevas políticas como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social (CONPES 166, 2013) entre otras, que enfatizaron en el respeto por la diversidad, y por otro lado, el surgimiento de nuevas teorías sobre el sujeto, ambos relacionados con un proceso de movilizaciones y transformaciones sociales, abrieron la oportunidad para que aquellos grupos de personas que

tradicionalmente no habían sido aceptadas dentro de los grupos hegemónicos ocupasen un espacio como sujetos, actores sociales y ciudadanos críticos y activos, capaces de transformarse y transformar sus entornos. Este es el caso de las personas con discapacidad, que durante siglos en occidente habían vivido en una dualidad: por una parte, excluidos de la *categoría de humanidad* y por otra concebidas a sí mismas como *personas humanas* que debían luchar por ganar su espacio y su dignidad.

A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, diversas organizaciones sociales de personas con discapacidad, las entidades internacionales, las ciencias (naturales, sociales y humanas) institucionalizadas en la academia y los Estados nacionales, han venido trabajando en el proceso de inclusión social de las personas con discapacidad con el fin de ser reconocidas como sujetos con igualdad de derechos y deberes. Sin embargo, algunas sociedades, especialmente las occidentales donde se arraigó más el modelo médico anatomoclínico, en parte siguen concibiéndolas *carentes de humanidad*, hecho que las ha estigmatizado y excluido total o parcialmente de su comunidad. Esta situación produjo una paradoja de rechazo para algunos y de aceptación para otros relacionada con, entre otros aspectos, las emociones, las ideas y las imágenes que rigen las prácticas sociales actuales.

El interés de este capítulo se centra en reconstruir y analizar el conjunto de sentidos y significados que conforman el mundo de la persona con discapacidad con el fin de entender la complejidad de su realidad y, de esta manera, aportar elementos que puedan ser utilizados para el diseño de estrategias inclusivas más acordes y pertinentes con dicha complejidad. Para lograrlo, es necesario reconocer e incluir en el proceso a todos los actores involucrados de una manera activa y consciente: 1) la persona con discapacidad, 2) aquellos que rodean a la persona con discapacidad en el ámbito privado (la familia, los cuidadores, los docentes y los profesionales que atienden a las personas con discapacidad, entre otros) y 3) el ámbito público conformado por la sociedad y los encargados de definir

las directrices teóricas y las políticas a seguir (el Estado, las entidades internacionales, las ciencias).

Aristas y perspectivas necesarias para entender los sentidos y significados de la discapacidad

La realidad de la persona con discapacidad debe ser vista desde diferentes aristas debido a su complejidad, que a su vez está atravesada por diversas fuerzas que se encuentran en constante tensión.

Además de la paradoja mencionada anteriormente, en este juego de tensiones y negociaciones participan simultáneamente: 1) la confrontación entre el *saber experto* y las *emociones* generadas en los profesionales encargados de atender en diversos contextos y momentos de la vida a la persona con discapacidad; 2) la necesidad política de algunos actores de nombrar a la situación específica (sordera, ceguera, deficiencia motora, etc.) con el fin de que ésta exista y sea reconocida; 3) la red de sentidos (conformada por ideas, imágenes y emociones) que encarna cada persona de la sociedad la cual puede facilitar o dificultar dos procesos: el de construcción de la subjetividad y el de socialización de las personas con discapacidad (Muñoz Borja, 2006); 4) las categorías de clase, grupos étnicos o género que aportan otros matices y las complejizan en sus intersecciones (Munévar-Munévar, 2008; 2015; Munévar Munévar & Mena Ortiz, 2016); 5) las características de lo rural y lo urbano; 6) la vida cotidiana y la experiencia de vida de las familias, profesionales, docentes y personas con discapacidad, las cuales se convierten en *momentos de verdad, para cada una de forma diferente*.

El momento de verdad de los profesionales o de los docentes es la ocasión dada en la vida cotidiana donde ponen su *saber experto* frente a sus propias emociones, ideas e imágenes sobre la discapacidad y la persona con discapacidad que tiene ante sí. El momento de verdad de las familias surge cada vez que deciden alcanzar una nueva meta con su familiar con discapacidad; esto puede ocurrir en diversos instantes de su

cotidianidad. El momento de verdad de la persona con discapacidad es *un continuum*, en la medida que cada instante de su cotidianidad lo enfrenta a sus propios logros y a sus propias frustraciones, frutos de los retos y alcances que la vida diaria le impone. De esta forma el llamado *momento de verdad* pasa a ocupar el lugar más importante dentro de la vida de la persona con discapacidad y su proceso de construcción como sujeto, puesto que es en éste donde él se confronta con su realidad, se sobrepone a ella, construye su experiencia de vida (Overboe, 1999) y se fortalece como sujeto. Dicho de otra forma, las personas con discapacidad se enfrentan minuto a minuto a sobreponerse y/o sobrepasar los retos que les son impuestos por sus entornos para interactuar y para construirse como sujetos.

Aristas y perspectivas ligadas al ámbito público

La sociedad ubicó a la persona con discapacidad en la periferia y en una posición de subordinación y desventaja debido a que consideró que ésta excedió los límites permitidos, articulados a dos aspectos: 1) las respuestas relacionadas con las emociones de las personas al enfrentarse a otras, y 2) las respuestas relacionadas con la ruptura de las reglas (Muñoz Borja, 2006).

Respuestas relacionadas con las emociones de las personas al enfrentarse a otras

Según Chodorow (1999, p. 69), los seres humanos construimos nuestro propio significado emocional durante la vida. Este significado emocional individual se conjuga con el significado cultural y define *la experiencia de significado*. Algunos de estos significados construidos en relación con las personas con discapacidad, se vinculan con emociones como el desprecio, el miedo, el asco (Miller, 1997), y otros como la repugnancia, la empatía y la conciencia del otro (Nussbaum, 2010); ambos conjuntos de emociones se relacionan con la sensación de

contagio o contaminación: “La contaminación constituye un tipo de peligro que no suele ocurrir, salvo allí donde las líneas de la estructura, cósmica o social, se definen claramente” (Douglas, 1966, pp. 153 -154), y con la forma como los seres humanos desde la infancia construimos nuestras relaciones con los demás, que a largo plazo pueden aportar a formas de rechazo o de aceptación del otro, que van en detrimento o enriquecen la democracia (Nussbaum, 2010).

Cuando alguien siente asco, desea que aquello que causa la emoción desaparezca rápidamente de su presencia. Lo asqueroso se constituye por pares de opuestos capaces de generar mayor o menor grado de asco según el marco de referencia que se tenga, por ejemplo: inorgánico/ orgánico, vegetal/ animal, animal/ humano, no adherente/ pegajoso, belleza/ fealdad, seco/ húmedo, fluido/ viscoso. Frecuentemente lo humano y todos sus fluidos tienden a generar más asco que otros elementos. Además, el asco se produce por los estímulos que reciben todos los sentidos (visión, tacto, gusto, audición y olfato) (Miller, 1997); y llevan al ser humano a la repugnancia que “encarna ideas mágicas de contaminación y aspiraciones de pureza, inmortalidad y no-animalidad” y sería mejor no basarse en ella en los aspectos relacionados con la ley (Nussbaum 2006; 2014).

A algunas personas en ocasiones las características físicas de las personas con discapacidad, les despiertan los sentidos de tal forma que pueden producir asco o repugnancia; por ejemplo la apariencia de la piel, la sialorrea (elaboración excesiva de saliva), los movimientos involuntarios, toscos e inarmónicos, el tono muscular aumentado o disminuido, la dificultad para comer y beber (de acuerdo con lo determinado por la norma), el olor penetrante, entre otros, que, a la vista y al olfato, pueden producir sensaciones de contagio por contacto:

Una persona contaminadora siempre está equivocada. Ha desarrollado alguna condición errónea o atravesado sencillamente alguna línea que no debe cruzarse y este desplazamiento desen-

cadena el peligro para alguien. La transmisión de la contaminación, al contrario de la hechicería y de la brujería, es una capacidad que los hombres comparten con los animales, ya que la contaminación no siempre se desencadena por obra de los seres humanos. (Douglas, 1966, p. 154).

Esta sensación de contagio produce en quienes la sienten el deseo de escapar del lugar y no estar cerca de las personas con discapacidad.

El *desprecio*, según Miller (1997) es “primo hermano” del asco y de la misma forma implica un “sentimiento de superioridad frente a aquellos objetos que la provocan”. Esta superioridad se manifiesta de manera diferente en la medida que permite su disfrute al mezclarse con el orgullo y la satisfacción propia. Entonces el desprecio puede llevar a aquel que lo siente a tener un trato “benevolente y cortés hacia lo inferior” (Miller, 1997, p. 59 - 60). Se rescatan entonces los relatos en los cuales la sociedad utilizó a las personas con discapacidad como objetos de burla y diversión.

Fernández (2011) explica que las experiencias de desprecio, vividas por los jóvenes con discapacidad en la sociedad colombiana incluye aspectos que involucran por un lado el maltrato, la desprotección social relacionada con la salud, el empleo y las pensiones, y por otro, la exclusión evidente en “lo escolar, la inaccesibilidad física, la incomunicación (...) y restricciones tecnológicas”

El *miedo* igual que el asco, contiene un componente alto de aversión, impulsando a quien lo siente a huir. El miedo responde a la sensación de considerar que algo puede dañar nuestro espíritu y nuestro cuerpo (Miller, 1997, p. 51). La persona con discapacidad puede generar miedo en aquellas personas que la consideran “anormal” y que como tal puede agredir su integridad: “Las esfinges no son sólo muñecas y figuras, sino que en el mundo de lo anormal incluye la deformidad, la mutilación,

los cadáveres y los locos, esos pobres seres que recuerdan a las personas ‘normales’ lo frágiles, efímeros y desmembrables que somos” (Miller, 1997. p. 53).

Respuestas relacionadas con la ruptura de las reglas

Goffman y Foucault estimaron que las razones de exclusión surgen cuando se rompen las reglas, ya sean éstas naturales, sociales o canónicas. Foucault (1963, 1974 - 1975 y 1976), mostró cómo se conformó a través de la historia la concepción de normalidad a partir de la institución jurídica y de la institución médica. Foucault evidenció cómo la rigurosidad (de observación y de descripción de lo observado usada por la anatomía) en la clínica se posicionó como un aspecto fundamental para legitimar sus afirmaciones. Su trabajo mostró cómo la ruptura de las reglas de unos ocasionaba el rechazo directo de otros. Entre los siglos XVIII y XIX se desarrollaron conceptos en la sociedad que ayudaron a marcar a unos como “diferentes” (“monstruo humano”, “incorregible” y “onanista o masturbador”). Estos conceptos afectados por la higiene, la jurisprudencia y la clínica influyeron en los procesos de exclusión, dado que accedieron a todas las esferas sociales ocasionando la *naturalización del estigma*. Estas ciencias produjeron clasificaciones que homogeneizaron a las personas y las convirtieron en *entidades patológicas* sin capacidad para responder a las solicitudes del medio o a sus propias solicitudes.

Goffman (1970) explicó cómo el estigma se evidencia en el espacio público y durante la interacción, cuando la identidad social virtual (la que las personas esperan y demandan que el otro tenga) y la identidad social real (atributos que pueden demostrarse que le pertenecen) no coinciden.

Mientras el extraño está presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás y lo convierte

en alguien menos apetecible –en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil–. De este modo dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado (Goffman, 1970, p. 12).

Las dos respuestas descritas previamente, ligadas a la ruptura de las normas y a la generación de emociones, crean fuerzas que constituyen *redes de sentido estigmatizantes* en la sociedad, en el ámbito público y durante la interacción. No obstante, en ese mismo ámbito público surgen otras fuerzas que *crean redes de sentido reivindicatorias*, identificadas como construcciones histórico-políticas, basadas en los derechos humanos, el bienestar, la calidad de vida, la igualdad y la equidad. Estas redes fueron acogidas por los movimientos sociales de personas con discapacidad en Europa y Estados Unidos, las ciencias naturales, sociales y humanas –institucionalizadas en la academia–, las entidades internacionales y el Estado.

De este modo, la primera tensión se expresa en el ámbito público entre las redes de sentido estigmatizantes que aluden a la concepción de no humanidad y las redes de sentido reivindicatorias que rescatan el concepto de sujeto, como “el esfuerzo del individuo por ser actor, por *obrar* sobre su ambiente y crear de este modo su propia individuación” (Touraine, 1998, p. 60).

Aristas y perspectivas ligadas al ámbito privado

Las perspectivas que hacen parte del ámbito privado permanecen en continua negociación en la medida que todo el tiempo están recibiendo la influencia de las redes de sentido del ámbito público y confrontándolas con las vivencias de la vida cotidiana. Aunque existen varias redes de sentido en el ámbito privado, en este trabajo se tendrá en cuenta la perspectiva

de la familia y la perspectiva de los profesionales de diversas áreas que prestan servicios de atención a las personas con discapacidad.

La familia

El juego de contrasentidos sobre la discapacidad y las personas con discapacidad es evidente en la sociedad, se desplaza hacia el interior de la familia y permanece allí latente, sin preocupar ni alterar a nadie hasta que la discapacidad aparece como condición de alguno de sus miembros.

Cuando esto sucede, el juego de contrasentidos se posiciona fuertemente en la familia hasta el punto que pueden fortalecerla, reestructurarla, desequilibrarla, o destruirla.

Frecuentemente, antes de coexistir con una persona con discapacidad, los sentidos predominantes en una familia hacen referencia a ideas, emociones e imágenes que dan cuenta del asco, el fracaso, la poca humanidad, el desprecio, la enfermedad, el miedo, la compasión, la monstruosidad o la inutilidad, entre otras; es decir, todos los sentidos estigmatizantes que han perdurado durante generaciones que han clasificado tanto a la persona con discapacidad como a su familia dentro de la “anormalidad”.

Cuando la familia enfrenta la realidad de convivir cotidianamente con la discapacidad como un aspecto estigmatizante, descubre poco a poco sentidos opuestos a los predominantes y la llevan a modificar sus ideas, imágenes y emociones iniciales; esto da espacio a otros sentidos, que en primer momento no se habían tenido en cuenta. Dicho de otro modo, la *experiencia de vida cotidiana* es la que invita o ayuda a las familias a transformar las emociones, ideas e imágenes construidas inicialmente hacia una perspectiva de sentidos reivindicatorios. Es posible que muchas familias, después de tener diversas experiencias de la vida cotidiana decidan utilizarlas para demostrar y reconocerse a sí mismas y a su familiar como una *“persona y familia normal”*.

En ese descubrimiento paulatino de la red de sentidos reivindicatoria, también juega un papel importante el *capital familiar* (habitus de cada miembro, su *illusio*, su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y modificar su *illusio* a partir de dichas situaciones, las ideas, imágenes y emociones que cada uno tiene sobre la discapacidad antes de enfrentarse a ésta directamente, y las ideas, emociones e imágenes que construyen de su familiar) de cada familia, pues es ese capital el que aporta los elementos necesarios para superar el choque; si no es así, posiblemente la perspectiva estigmatizante no se cambie y produzca más complicaciones y experiencias dolorosas a la familia.

De este juego complejo de tensiones surge el conjunto de significados y sentidos con los cuales la familia identifica y da su lugar como un integrante único e *individual* a la persona con discapacidad.

Los docentes y otros profesionales que prestan servicios de atención a las personas con discapacidad

Estos actores tejen otro tipo de tensiones las cuales están conformadas por su conocimiento experto versus sus emociones. Mientras sus emociones permanecen encarnadas, ellos se apropiaron de sus conocimientos gradualmente durante su periodo de formación profesional. Esta situación puede llevarlos a contradicciones que se evidencian cuando los docentes y/o los profesionales interactúan con las personas con discapacidad.

Las contradicciones se relacionan con sus emociones, propias de éstos como seres humanos, y la tendencia de mantener el control de la situación, como “corresponde” a un profesional o a un docente, formado para mantener el control y no para liberar su emoción; así que centran su atención en los insumos que les da el saber experto, derivado de las ciencias, para producir y fortalecer el caparazón que cubre al ser humano que hay detrás.

La contradicción entre conocimiento experto y emoción de los docentes y profesionales puede ocasionar peligros en la medida que éstos quieran mantener un control que no posean sobre sus emociones y terminen comunicando con su lenguaje no verbal (gestos, postura) o sus actitudes, mensajes que repliquen las ideas estigmatizantes hacia alguien que es diferente, así que en vez de apoyar los procesos de inclusión de las personas con discapacidad puede generar *acciones involuntarias* de exclusión.

En el ámbito privado se muestran dos redes, conformadas por emociones, ideas e imágenes, encargadas de filtrar la información que llega del ámbito público: la red de la familia y la red de los profesionales y docentes, evidentes en las interacciones dadas en la cotidianidad donde se realiza una *negociación de sentidos* constante. Tal negociación implica una reflexión permanente sobre la identidad de los actores del proceso y una de sentidos y significados que finalmente establecen las *normas de interacción* entre sí mismos y entre ellos y las personas con discapacidad. De este modo, el profesional y el docente influye en la vida de la persona con discapacidad de dos maneras: una directa y una indirecta. La directa aparece cada vez que se dirige a la persona con discapacidad, generalmente durante el tiempo de prestación de sus servicios o del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la indirecta aparece cuando se relaciona con la familia para influir en la modificación del estilo de vida o de los significados que ésta ha construido sobre su familiar con discapacidad. Al mismo tiempo la familia influye en la vida de la persona con discapacidad por medio de su capital familiar e influye en el profesional, puesto que al final es la familia quien decide aceptar en su vida a este profesional.

En este proceso es importante retomar la relación que se establece entre las *redes* de estos actores (familia, docentes y profesionales), pues es justo aquí donde se pueden dar los encuentros entre estos dos mundos. Es en las ideas, las emociones y las imágenes de cada uno en donde se puede establecer un *canal de comunicación efectiva* que los lleve

hacia el objetivo común que decidan proponerse a través del *amor*, sentimiento propuesto por Miller (1997) como el único capaz de romper toda barrera establecida por los sentidos construidos por la sociedad, y por el reconocimiento intersubjetivo como la práctica que apoya la integridad de la persona humana (Honneth, 1992). Esta situación puede ser factible porque el docente y el profesional en su afán por cumplir su función requiere comunicarse con la familia, y la familia como representante de la “maximización de la afectividad” (Sousa Santos, 1995) necesita reestablecer su equilibrio interno para sobrevivir.

La persona con discapacidad

La persona con discapacidad usa distintas estrategias y se apoya en las oportunidades que le ofrece su medio para construirse como sujeto.

Cuando la persona con discapacidad habla sobre su vida rescata la experiencia de vida como elemento facilitador de la construcción de su subjetividad y reconoce que su cotidianidad es el *escenario* que le ofrece las oportunidades y la experiencia para conformarse como sujeto. La cotidianidad de la persona con discapacidad se construye a partir de instantes, los cuales se convierten en *momentos de verdad* que son filtrados por la red de sentidos (ideas, imágenes y emociones) de dicha persona (Muñoz Borja, 2006). Según la red de sentidos de la persona con discapacidad, ésta contará con mayor o menor cantidad de instrumentos, estrategias o capital para asumir, sobrepasar las barreras o fracasar con cada momento de verdad. A su vez, cada momento de verdad tiene la capacidad de cambiar dicha red que se encuentra en constante tensión: 1) en sí misma, 2) con las redes de sentidos de los demás y 3) con cada momento de verdad. Esta situación implica un ejercicio reflexivo (Lash, 1997; Mauss, 1985; Morín, 1994; Foucault, 1981 y 1987) continuo por parte de la persona con discapacidad que le permita ratificarse como sujeto a partir de su oportunidad de “volver atrás” para explicar sus actos y el camino andado

Todo lo anterior da paso las prácticas cotidianas que la persona con discapacidad usa para sobreponerse a sí misma y a su discapacidad, sumar las experiencias con las cuales configura su historia y su identidad como miembro de una familia o de una comunidad y se construye o reconstruye como un *sujeto normal*.

Su normalidad no la centra en las características de su cuerpo, como lo hacen las personas sin discapacidad, centra su normalidad en las acciones y los logros que obtiene en su vida cotidiana y en su experiencia de vida.

Reflexiones

Al hablar sobre discapacidad es posible decir que existen diversos sentidos y significados que han surgido en distintos momentos históricos y que permanecen vigentes en la sociedad actual estableciendo tensiones y negociaciones entre sí para influir en la manera como las personas con discapacidad se constituyen como sujetos. En la actualidad, dentro de la vida cotidiana coexisten las dos ideas históricas que conforman la paradoja *–poco humano y sujeto de derechos–* y complejizan la realidad de estas personas hasta el punto de volverla contraproducente en muchas ocasiones, pues permanentemente se enfrentan a situaciones que les ofrecen espacios de participación y vida social, o les niegan las oportunidades y derechos que tienen como seres humanos y sujetos pertenecientes a una comunidad.

Los argumentos que han fortalecido la idea de *poca humanidad* y por ende los procesos de exclusión, se pueden organizar en dos grupos: los centrados en las emociones como el asco, el miedo y el desprecio de los “normales” al enfrentarse a un “otro distinto” de ellos (Miller, 1997) y las centradas en el rompimiento de las normas (naturales, canónicas o sociales)

por parte del estigmatizado (Goffman, 1970; Ewald, 2001). Dichas razones evidencian cómo las relaciones de poder establecidas ubican a la persona con discapacidad en el lado del *inferior*. La condición de discapacidad ubica a la persona al margen de la sociedad y en condición de inferioridad al considerarla *sucia y contaminante*. Las razones de exclusión ocurren durante la interacción, momento en el cual se encuentran dos o más sujetos caracterizados por realidades diferentes y obligados a poner en juego su subjetividad (Muñoz Borja, 2006).

La persona con discapacidad se construye como sujeto en medio y a través de las diversas fuerzas mencionadas y que permanecen en constante tensión. Dichas fuerzas han surgido en diferentes momentos de la historia con el fin de mejorar la condición de vida de estas personas. Para algunas de estas fuerzas, la persona con discapacidad representa su *objeto de observación y de intervención*; para otras, es *uno más* con quien compartir la cotidianidad.

Las fuerzas que identifican a la persona con discapacidad como su objeto de observación e intervención pueden ubicarse dentro de un contexto al que se le puede denominar *lo público*, pues, aunque influyen en su realidad y construcción como sujeto, éste no las percibe “cercanas a él”. Entre estas fuerzas se pueden ubicar las ciencias (naturales, sociales y humanas) –encarnadas en la academia–, las entidades internacionales, el estado y la sociedad.

Las fuerzas que conciben a la persona con discapacidad como alguien más con quien compartir la cotidianidad pueden ubicarse dentro de *lo privado*, pues representan los entornos de interacción vitales para su vida y su formación. En este ámbito de lo privado se encuentran la familia, la escuela y el trabajo, entre otros.

En lo público se establecen relaciones de mutua tensión que influyen la vida cotidiana y la subjetividad de la persona con discapacidad, aunque ella no se entere. Al mismo tiempo la persona con discapacidad, interviene en el cambio de

las tensiones presentes en este ámbito en la medida que se supera a sí mismo. Esta situación produce un circuito de interacciones donde las ciencias se nutren y se transforman gracias a la experiencia de vida de la persona con discapacidad, puesto que sus transformaciones personales enriquecen nuevas perspectivas teóricas que se utilizan en dos sentidos: uno académico y uno político.

El académico se puntualiza, por ejemplo, en las facultades universitarias al ajustar los currículos que formarán a los nuevos profesionales y a los nuevos docentes que atenderán a la población con discapacidad; el político se condensa en las políticas y normas internacionales que definen las acciones de las diferentes naciones en cuanto a la garantía de derechos y los procesos de inclusión de las personas con discapacidad. Es así como las nuevas teorías influyen por medio de estos dos canales en los países, los cuales se presionan entre sí para transformarse y modificar la visión y estrategias definidas para mejorar las condiciones de vida.

Posteriormente esta tensión se traslada a la sociedad de cada nación por medio de las normas y políticas nacionales y regionales, dirigidas a las personas con discapacidad, para garantizar las oportunidades de su ejercicio como ciudadanos e influir en los cambios de concepciones estigmatizantes hacia concepciones de respeto a la diversidad. De este modo la discapacidad pasa de ser un “problema del individuo” a una “condición de vida” que les compete a todos. Este proceso hace que la sociedad sea el escenario donde todos los significados y sentidos que existen sobre la discapacidad y la persona con discapacidad se encuentren, negocien, luchen y se transformen. Después este juego de tensiones es desplazado de la sociedad al ámbito privado.

Lo privado también influye en construcción de la subjetividad de la persona con discapacidad. En este ámbito se presionan entre sí dos tipos de relación de sentidos: las propias y las que han sido desplazadas desde lo público hacia lo privado.

Aunque existen muchos actores que pueden conformar diver-

sos ámbitos de lo privado, a continuación, se describirá lo que ocurre en la construcción de sentidos en dos de ellos: la familia y los profesionales que aportan a los procesos de inclusión.

La familia como un “espacio de maximización de la afectividad” (Sousa Santos, 1995) legitima sus propios significados y explicaciones para comprender y asumir la situación de discapacidad para sobreponerse a la fractura que la discapacidad genera en la vida cotidiana y el “equilibrio familiar”. Es decir, la tensión entre sentidos y contrasentidos sobre la discapacidad ocupa en la vida familiar un espacio trascendental debido a que la manera como ésta la entienda y la sortee permitirá el restablecimiento de su equilibrio y su fortalecimiento interior, o, por el contrario, se destruce.

En este juego de tensiones que la familia afronta para reestablecer su equilibrio se encuentran: 1) los sentidos de la sociedad que históricamente han estigmatizado a la persona con discapacidad y a su familia; 2) la red de sentidos (formada por las ideas, emociones e imágenes que tienen sobre la discapacidad) de la familia; 3) el *capital familiar* (Bourdieu, 1997), compuesto por el *habitus* de cada integrante, su *illusio*, su capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y modificar su *illusio*, su capacidad de observación y de reflexividad y su red de sentidos); y 4) la experiencia de vida. A pesar de que inicialmente en la red de sentidos de la familia sobresalgan los sentidos estigmatizantes de la sociedad, esto tiende a modificarse cuando la familia vive en carne propia la discapacidad gracias a uno de sus miembros. Cuando una familia se relaciona día a día con un familiar con discapacidad pone en escena su capital familiar y descubre paulatinamente las habilidades y capacidades de su familiar hasta cambiar su red de sentidos (modifica el predominio de los sentidos: de la estigmatización a la reivindicación) para iniciar su proceso de reconstrucción de su identidad como sujetos e integrantes de esa familia.

Por otro lado, los profesionales están involucrados en otro juego de tensiones que los puede llevar a contradecirse cada vez que entran en contacto con las personas que deben atender: los procedimientos de atención profesional (influenciados por

las perspectivas teóricas) vs sus emociones. Para maniobrar en tal contradicción, los profesionales idean y utilizan distintas estrategias que les ayudan a *camuflar* esas emociones para avanzar con su labor. Al preferir el saber experto sobre la emoción construyen una barrera que les imposibilita comunicarse verdaderamente con las familias y con las personas con discapacidad.

Los docentes involucrados en los procesos de educación de las personas con discapacidad viven estas mismas tensiones de los profesionales, al poner en juego por un lado sus conocimientos teóricos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y las normativas de inclusión vs sus propias emociones que surgen en el momento que están en contacto con sus estudiantes con discapacidad. Al igual que la familia, el docente tiene la oportunidad de descubrir las competencias, capacidades y habilidades de los estudiantes con discapacidad durante las acciones que realiza en la vida cotidiana escolar o universitaria. Los docentes que se dan la oportunidad de hacer dicho descubrimiento, también modifican su red de sentidos de una perspectiva estigmatizante a una perspectiva reivindicatoria.

En lo privado aparecen dos redes de sentidos responsables de filtrar la información proveniente de lo público: la de la familia y la de los profesionales y docentes. Estas redes negocian los *sentidos* durante la cotidianidad. Esta negociación lleva a las partes a la reflexión permanente sobre su identidad y su función en el proceso de cambio o conformación de nuevos sentidos requeridos para definir las normas de interacción entre ellos y las personas con discapacidad.

Conclusiones

Es posible afirmar que, entre las redes de sentido de las familias y las redes de sentido de los profesionales y docentes, puede haber puntos de encuentro que facilitan la construcción de la subjetividad de la persona con discapacidad. El contacto entre estas redes (ideas, emociones e imágenes) establece un canal

de comunicación efectiva que permite a los actores involucrados plantear conjuntamente un mismo propósito. Esto compromete la postura de los profesionales aferrada a lo teórico y los lleva a tender lazos comunicantes con la familia, creados desde las emociones que les permite entender los límites de su saber para darle paso al amor, sentimiento propuesto por Miller (1997) como el único capaz de romper toda barrera establecida por los sentidos construidos por la sociedad. Dicho de otro modo, si estos actores (familias, profesionales y docentes) utilizan en su interacción el amor (como derecho, como expresión cultural y como postura política) como una estrategia necesaria para unir voluntades, habrán encontrado su canal de comunicación más efectivo para transformar las redes de sentido que tienden a estigmatizar (Muñoz Borja, 2006).

Por último, pero no menos importante, está la persona con discapacidad. Ella está permeada por toda la complejidad descrita previamente.

La persona con discapacidad toma todos los sentidos los tamiza por medio de su propia red de sentidos y de su día a día para construirse como sujeto.

En esta construcción como sujeto, la persona con discapacidad se reconoce a sí misma como una “persona normal” y ubica dicha “normalidad” en su *experiencia de vida* y en su *cotidianidad*. La primera está nutrida por las cualidades personales (autoimagen), habilidades, capacidades, acciones que realiza y relaciones que establece, lo cual le permite *anclarse en sí misma*, transformarse y transformar su realidad (Muñoz Borja, 2006). La cotidianidad es el *eterno momento de verdad* de la persona con discapacidad, donde generalmente asume como desafío cada evento que se le presenta por primera vez en su vida diaria y la confronta con ella misma, con sus capacidades, habilidades y fuerza interior para reponerse del fracaso o disfrutar del éxito de haber alcanzado su desafío. En todo este proceso de confrontaciones y descubrimientos hace un ejercicio reflexivo para fortalecer su identidad por un lado como un sujeto único y por otro lado como parte de una familia y de una sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Angelino, M.A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad*. Argentina: Fundación La Hendija
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CONPES 166. (2013). Política Pública Nacional de discapacidad e inclusión social. Bogotá, D.C., Colombia. Obtenido de <https://www.sanidadfuerzasmilitares.mil.co/index.php?idcategoria=29416>
- Chodorow, N. (1999). *El poder de los sentimientos*. Newtaven and London: Yale University Press.
- Douglas, M. (1966). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. España: Siglo XXI de España editores.
- Ewald, F. (2001). *Los Anormales. Curso en el Collège de France 1974 - 1975 (Michel Foucault)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Moreno, Carmen Aleida. (2011). Jóvenes con discapacidades: Sujetos de reconocimiento. Tesis doctoral en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Manizales. Universidad de Manizales-CINDE.
- Foucault, M. (1963). *El nacimiento de la clínica*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1981). *Tecnologías del Yo y otros textos a fines*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós/I.C.E. - U.A.B.
- _____ (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- _____ (1990). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. En *Revista Isegoría*. No. 5 (78-92).
- Lash, S. (1997). La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash. (Eds.), *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden moderno social*. España: Alianza editorial.
- Manjarrés Carrizalez, D.; León González, E.Y.; Martínez Gil, R., Gaitán Luque, A. (2013). *Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Universitaria Monserrate.
- Mauss, M. (1985). A category of the human mind: the notion of person; the notion of self. En M. Carrithers et al. *The category of the person. Anthropology, philosophy, history*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Miller, W. (1997). *Anatomía del asco*. Madrid: Taurus Pensamiento.
- Morín, E. (1994). La Noción de Sujeto. En D. Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Barcelona, México: Editorial Paidós.
- _____ (1994). Epistemología de la complejidad. En: D. Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Barcelona, México: Editorial Paidós.
- Munévar-Munévar, D. I. (2008). Articulaciones educativas para la inclusión de la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 36-57.

-
- (2015). Lugares para la discapacidad a partir de un proyecto académico transnacional. (U. N. Colombia, Ed.) *Revista Facultad de Medicina*, 63(3), 101-112. doi:<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49335>
- Munévar Munévar , D. I., & Mena Ortiz, L. Z. (2016). *Mujeres afrodescendientes en situación de discapacidad. Diálogos interseccionales en la academia*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Nacional. Obtenido de <https://www.bajalibros.com/CO/Mujeres-afrodescendientes-en-situacion-de-discapacidad-Dialogos-interseccionales-en-la-academia-Dora-Ines-Munevar-Munevar-eBook-1131386?crossFrom=BO>
- Muñoz Borja, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudio de casos*. Cali-Colombia. Editorial Universidad del Valle.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Argentina: Editorial KATZ.
- (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Argentina, España. Paidós Ibérica.
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497> Recuperado el 25 de agosto de 2017.
- Overboe, J. (1999). Diferencia en el sí mismo: validando la experiencia de vida de las personas con discapacidad. En *Cuerpo y Sociedad*. 5(4), 17 – 29.
- Sousa Santos B. (1995). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Colombia: Siglo del Hombre editores, Ediciones Uniandes.
- Touraine, A. (1998). *Igualdad y Diversidad, las nuevas tareas de la Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

QUIETUD MÓVIL

Mis músculos dormidos.
La gente me observa.
Nadie se acerca.
No saben cómo.
Aunque no me muevo,
mis ideas flotan,
se cruzan, se tejen,
como los obstáculos
que a diario veo.

Gladys Zamudio Tobar.

Educación y estrategias didácticas para la educación inclusiva

Catalina Estrada González

Mariela Sánchez Rodríguez

María Fernanda González Osorio

César Augusto Vásquez

Luz Dary González Restrepo

Paradigmas educativos para las personas con discapacidad

Los paradigmas educativos para personas con discapacidad son fundamentalmente tres: El paradigma segregador, el paradigma integrador y el paradigma inclusivo.

Paradigma segregador:

Para identificar este paradigma, es importante establecer la diferencia entre educación especial y educación especial segregada. La educación especial busca indagar sobre las metodologías apropiadas para el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) no son exclusivas de las personas con discapacidad, así como los educadores especiales no son docentes dedicados únicamente a la educación de personas con discapacidad. Según Aguilar, L (1991) los estudiantes que tengan problemas con los métodos regulares de enseñanza, con o sin discapacidad, tienen una NEE que puede ser atendida con métodos de educación no convencionales.

El paradigma segregador, aparece en la segunda mitad del siglo XIX, concebido como una educación exclusiva para personas con discapacidad, quienes desarrollan su proceso educativo, separado de otros estudiantes que no tienen discapacidad, con el propósito de trabajar sus necesidades educativas a partir de su discapacidad. Generalmente atiende a personas que tienen un mismo tipo de discapacidad, y los estudiantes no interactúan con otro tipo de estudiantes. (Yarza, A. Rodríguez, L. 2007).

En este paradigma educativo, están presentes las denominaciones, de impedidos, minusválidos, discapacitados así como una visión biologicista o medicalizada de la discapacidad.

Paradigma Integrador:

El paradigma integrador reconoce y enfatiza la importancia de la interacción de los estudiantes con y sin discapacidad, no obstante, a pesar de que representa un gran avance frente al paradigma segregador, no implica una reforma integral a la educación. Implementa un sistema dual que clasifica los estudiantes en regulares y especiales (Lobato, X. 2002).

Como señala Lobato (2002), consiste en una oferta educativa para personas con diferente origen étnico, social y con diferentes niveles de capacidad y discapacidad. Surge como respuesta al cuestionamiento discriminatorio en lo pedagógico, jurídico y filosófico del paradigma segregador. Elimina la discriminación generada en contra de las personas que no se pueden ubicar dentro de un marco de prejuicios sobre lo homogéneo y lo distinto, producido por la segregación. Es un intento de equiparar las oportunidades e integrar en la vida comunitaria a las personas históricamente excluidas.

En este paradigma, los estudiantes con discapacidad asisten a la escuela regular, pero la escuela para el aprendizaje utiliza aulas especializadas, donde se imparten las clases exclusivamente para los estudiantes con discapacidad. Así, en la hora de clase se separan los estudiantes con discapacidad

de aquéllos sin discapacidad, y la interacción entre todos los estudiantes –con discapacidad y sin discapacidad– se limita a las horas de descanso, almuerzo, entrada y salida del colegio. En últimas, es un paradigma que no busca modificar el sistema educativo para atender las necesidades especiales de todos los individuos con o sin discapacidad, reconociendo la diversidad del estudiantado como un valor importante, sino que pretende que sea el estudiante quién se adapte a la oferta educativa existente (Lobato, 2002).

El núcleo conceptual del paradigma integrado se define desde conceptos como inserción, integración, normalización, entorno menos restrictivo, sectorización o *mainstreaming*; términos que todavía implican una concepción de la discapacidad en términos deficitarios y desiguales, incluye también el concepto de Necesidades Educativas Especiales, NEE. (Steend.landt, 1991)

Paradigma de la educación inclusiva:

Es un paradigma que se consolida en Colombia y en todo el mundo a partir principalmente de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) promulgada en el 2008 y ratificada en Colombia en el 2009. Sin embargo, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2013) empezó a abrirse paso desde la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales en Salamanca en 1994. “Esta fecha simboliza el punto de quiebre entre el modelo de integración, asociado exclusivamente con la integración a la educación de las personas con discapacidad, y el inicio de una Educación Para Todos.”

La educación inclusiva es definida como “un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de

edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños” (Unesco, 2006).

Es un paradigma transformador de la escuela, basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje. Parte de un supuesto diferente al paradigma integrador, pues los estudiantes con discapacidad, así como los estudiantes de otros grupos excluidos del sistema educativo, asisten a instituciones educativas regulares (no especiales) y comparten un mismo entorno y conjunto de experiencias con otros estudiantes (aquellos sin discapacidad o con otros tipos de discapacidad) en todo momento, dentro y fuera del aula de clases. El aula, al igual que los contenidos impartidos y las experiencias colectivas, son accesibles a todos los estudiantes. Para ello, transforma el aula regular, por medio de ajustes razonables necesarios para que todos y todas puedan ser estudiantes activos dentro del aula. (Universidad de los Andes, 2011).

Para el Ministerio de Educación Nacional (2008), en este paradigma, la educación Inclusiva: “es una apuesta por atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes.” Su insumo principal es el reconocimiento de las potencialidades y la identificación de necesidades y requerimientos de los estudiantes que pueden constituirse en barreras para el aprendizaje y la participación, generando las estrategias y apoyos pertinentes.

El núcleo central de este paradigma esta soportado sobre conceptos como educación inclusiva, prácticas y cultura inclusiva, barreras que limitan el aprendizaje y la participación, haciendo énfasis en el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la equidad. Involucra tres enfoques para su implementación, un enfoque poblacional, el enfoque de género y un enfoque diferencial. Desde la discapacidad contempla el modelo social de la discapacidad y aunque no desaparece del todo el concepto de discapacidad, considera su nominación como personas con diversidad funcional. Este concepto supera las definiciones en negativo de la discapacidad, y reconoce que en la realidad una persona funciona de manera

diferente o diversa en la sociedad. Este término fue propuesto en el Foro de Vida Independiente y Diversidad, considerando que la diversidad funcional corresponde más a cómo funcionan las personas en la realidad. Este término abarca la diversidad en todos los campos (educación, trabajo, transporte, información, entre otras) (Palacios & Romanach, 2009).

Breve historia de la educación inclusiva

Al hacer una revisión histórica, las personas con una discapacidad de tipo cognitiva, mental, física, sensorial y múltiple han sido excluidas, no sólo en el campo educativo, sino también en el social y el laboral.

De acuerdo a la Constitución Política de Colombia de 1991, y en conjunción con las leyes 115 de Educación de 1994, 361 de 1997, 1098 de 2006, el decreto 366 de 2009, la Ley 1346 de 2009 y la 1618 de 2013, los padres en Colombia con niños, niñas y jóvenes con discapacidad no tendrían por qué hacer un periplo para obtener un cupo en las instituciones de carácter educativo tanto públicas como privadas.

Para una persona nacida en los años cuarenta con algún tipo de discapacidad le era imposible e impensable ingresar a cualquier colegio o a una institución de enseñanza especializada porque era supremamente costoso. Lo más seguro era que terminara recluida en su casa o en alguna institución, la mayoría de las veces de carácter clínico, pues la discapacidad, para ese entonces era más bien vista como una herencia maldita y no una enfermedad. Por lo tanto, esa persona, estaba condenada a la conmisericordia familiar y de extraños y sin ninguna posibilidad de rehabilitación.

Ya en las décadas de los 60 y 70, gracias a nuevos estudios y un cierto cambio de paradigma de la discapacidad y con la aparición de instituciones de educación especializada, era posible que una persona hubiera podido asistir a un centro de educación especial, en donde compartía su vida “escolar” con otros niños con discapacidad. Tendría derecho a contar con

una educación especializada, pero seguiría siendo excluida del modelo educativo tradicional y de la vida social. Su educación, seguramente, iría dirigida hacia su rehabilitación, antes que al desarrollo de sus habilidades y potencialidades cognitivas. De esta manera, los pocos y selectos pacientes infantiles, a través de algunas pedagogías especiales, podían aprender algo, e interactuar con el medio dentro de un espacio escolar exclusivo y un ambiente social protegido.

Para los años 80 y los 90, la educación realiza un giro importante al hablar de los niños con “necesidades educativas especiales”. Se comenzó a entender sobre la “integración escolar”. De acuerdo a este modelo, los niños compartían la vida escolar con otros niños y jóvenes sin ningún tipo de discapacidad, participando de la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, los contenidos de las materias, así como las metodologías, permanecían igual para todos, siendo los niños los que se tenían que acomodar al modelo educativo tradicional, seguramente con algún tipo de apoyo extracurricular. De esta manera, no era nada raro que al finalizar el proceso escolar no se hubieran desarrollado todas las capacidades cognitivas y el “estudiante” hubiera pasado de un curso al otro sin cumplir siquiera con los requisitos mínimos – conocido esto como Promoción Automática. El estudiante debía ajustarse de alguna manera a la institución educativa y responder a los retos planteados. Hay que recordar que los objetivos pedagógicos y didácticos eran para ser realizables en personas “normales” y no para en situación de discapacidad.

Para el segundo milenio, el término de inclusión empieza a tener mayor audiencia en el sentido de ser considerada como mayor integralidad, ajustada a las nuevas realidades nacionales y mundiales, y que la sociedad, ve la necesidad de ajustar sus paradigmas y prejuicios en búsqueda de un bien común, a la vez, que la educación y la tecnología, dan nuevas luces de esperanza para los afligidos y angustiados padres pero con mejor educación, con más preparación profesional, que empiezan a exigir mejores posibilidades para sus hijos en situación de discapacidad.

El gobierno nacional en el año 2013 expidió la Ley 1618 y en su artículo 1 reza así: Derecho a la Educación. El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad (Congreso de la República).

Aun así, a pesar de las buenas intenciones que se registran en las diferentes reglamentaciones de la legislación colombiana, se puede resumir que sobre el tema de discapacidad se promueve una inclusión que no puede ser llevada a cabo por el profesor, teniendo en cuenta su preparación actual. Esto podría hacer pensar que, paradójicamente, en un intento de ser inclusiva, la legislación puede promover una mayor exclusión, al pretender algo para lo cual no existe una preparación y, por ende, una posible oposición. Además, en el informe Sombra de las Naciones Unidas del 2016, se recalca en el artículo 24 una gran preocupación por los bajos niveles de matriculación, el rechazo de las escuelas públicas y el escaso material especializado para las personas con discapacidad.

Si bien se pretende que la inclusión tenga carácter universal —esto es, en todas las instituciones educativas—, claramente, existen algunas instituciones donde se percibe una mayor preparación que en otras. Ello supone que se podría lograr una mayor inclusión especializando algunas instituciones y favoreciendo en ellas la presencia de profesores con mayor preparación en el área de la discapacidad. Esto podría ser más notorio aún en sectores rurales, donde podría existir menor preparación de los profesores. No obstante, todo eso debe investigarse con mayor profundidad.

Ahora, la baja percepción sobre la preparación de los profesores para proveer los cuidados necesarios a las personas con discapacidad puede llevar a disminuir las posibilidades de los

profesores de proveer inclusión. Por lo tanto, disminuirían las posibilidades de dar un trato digno y procurar una mejor identidad y desarrollo a esta población, lo cual, a su vez, podría llevar a una menor identificación y conciencia de su problemática, y, sobre todo, a influir sobre la conciencia legal y la inclusión social que puedan tener las personas con discapacidad. De esta manera, se corroboraría un tanto la opinión sobre cómo las categorías sociales y políticas pueden moldear la identidad (Padilla Muñoz, 2011).

Por lo tanto, la inclusión en temas educativos, ha generado debate en los ámbitos social y político, y luego de sus continuos pronunciamientos, se incluyen los niños con discapacidad en las aulas regulares, aunque sin los recursos y la infraestructura requerida, incluso sin la debida preparación de los autores educativos para implementar sistemas educativos incluyentes (Lozano-Martínez, 2014).

Aun así, con nuevas investigaciones, en lo educativo y principalmente en la discapacidad a nivel mundial, el paradigma empieza a cambiar y va tomando forma, cada vez con más fuerza, de la educación inclusiva, un modelo que vincula a todos los niños y niñas al proceso de aprendizaje sin discriminación alguna. Es por esto que

la inclusión educativa se ha definido como un proceso sistemático de mejora de las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida académica y social de los centros donde están escolarizados, con particular atención a aquellos estudiantes más vulnerables; en este contexto, los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales son un colectivo de marginación y riesgo de exclusión (Camacho.2013).

En nuestro país son pocos los colegios, tanto públicos como privados, que hacen una apuesta por este tipo de educación, con muchos temores y sin un apoyo por parte de las institucio-

nes estatales. No se puede negar que muchas instituciones reciben en sus aulas a niños con discapacidad, sin generar cambios significativos en la estructura y el funcionamiento del proceso de aprendizaje y del quehacer pedagógico. Los colegios, están temerosos de trabajar sobre el modelo de inclusión porque no quieren arriesgarse, le temen al cambio, e ingresar a un sistema de educación como éste implica tener que romper varios paradigmas sobre los cuales se ha construido la educación, como el de pensar que si el niño no se adapta al colegio, el colegio no es para él, o que si un niño con necesidades especiales está en un colegio, el rendimiento académico del mismo va a bajar y, por ende, los resultados de las pruebas del ICFES descenderán y esto afecta el ranking de las instituciones educativas.

No sólo las instituciones sienten miedo al enfrentar la posibilidad de brindar una opción educativa diferente. De acuerdo a Camacho (2013), los maestros también temen tener en sus aulas a niños con discapacidad cognitiva, porque no cuentan con las estrategias necesarias para ayudarles en su proceso de aprendizaje y creen que pueden interferir en el trabajo de los niños regulares.

Este autor afirma que así como las instituciones y los maestros sienten miedo al enfrentarse con un modelo de educación inclusiva, también los padres de niños regulares manifiestan sus temores sobre las desventajas académicas, sociales y culturales que puedan tener sus hijos al compartir con niños discapacitados, temores producto de los prejuicios y el desconocimiento que en general hay sobre las diferentes discapacidades. Por ejemplo, que los niños con Síndrome de Down son agresivos, que los niños con autismo viven en su propio mundo, que los niños con discapacidad presentan un despertar sexual temprano. Paradigmas como éstos hacen que muchas veces los padres retiren a sus hijos de colegios con programas de inclusión.

En general, cuando se revisan las opiniones de las personas involucradas sobre las experiencias de compartir su vida escolar con niños, niñas y jóvenes con discapacidad, general-

mente las respuestas son positivas y alentadoras como se muestra en el siguiente afirmación “es chévere, es una bonita experiencia porque aprendes a convivir con otras personas. Nosotras compartimos los recreos y la vida regular del colegio con las niñas con discapacidad. Eso nos ayuda a que cuando salimos del colegio y nos encontramos con personas discapacitadas sea más fácil, uno respeta más y habla con ellos normal y los trata como personas”. El solo hecho de hablar de la inclusión, no solamente obliga a garantizar el acceso. Las instituciones educativas deben contar con los recursos pedagógicos, académicos, tecnológicos y de infraestructuras necesarias, que les permitan a los estudiantes con discapacidad, formarse en igualdad de condiciones frente a las personas con características “normales” dentro de los establecimientos educativos (Lozano-Martínez, 2014).

Estos autores, afirman que una

(...)inclusión educativa con calidad, requiere garantizar accesibilidad, inicialmente, pero además, propender por mantener elevados índices de permanencia, con base en estrategias que garanticen la no deserción de los niños, jóvenes y adultos en situación de discapacidad. Todo esto, encaminado a minimizar los riesgos de vulnerabilidad de estas personas, que en general, no se da por la discapacidad misma, sino más bien, por los riesgos del contexto específico y de los espacios físicos en los que se deben desenvolver. (Lozano-Martínez, 2014).

Situaciones como éstas se repiten en los colegios que le han apostado a la inclusión escolar. Desafortunadamente, todavía son una minoría y cada uno trabaja de modo aislado. Algunos lo hacen con tutoras o sombras dentro del aula de clase; otros prefieren tener un grupo de profesores de apoyo que se encarga de realizar la flexibilización curricular; otros solicitan

apoyos externos, que son financiados por los padres o por el Estado. Pero ninguno de ellos pretende ser un colegio de educación especial, manejan lo que Gordon Porter (noviembre 18 del 2015: La Otra Orilla) denomina “proporción natural”; que no es más que la relación que debe darse dentro de un grupo entre personas “normales” y personas con discapacidad. Por eso, a sus aulas sólo ingresa un número pequeño de niños con discapacidad, lo que hace que el porcentaje de cobertura sea muy bajo y los padres no encuentren cupos para sus hijos. Optar por un modelo de educación inclusiva exige realizar cambios, no sólo en las instituciones educativas, sino también en el entorno sociocultural; contar con una sociedad más inclusiva en la que las personas con discapacidad hagan parte integral de la vida diaria. Nuevos retos se abren para Colombia al adoptar una política de inclusión y contar con un mayor número de programas de formación para profesores en ese ámbito, con programas de educación superior técnica y profesional a los que tengan acceso las personas con discapacidad; además, se hace necesario que las autoridades educativas y los maestros, tengan en cuenta que las personas con discapacidad requieren igualmente una formación para la vida, en competencias laborales y ciudadanas que les permitan desarrollar su propio proyecto de vida en igualdad de condiciones y con sistemas educativos con altos estándares de calidad. Hay que recordar el decreto 1421 de 2017, salido del Ministerio de Educación donde se regulariza la educación para esta población donde elementos como la accesibilidad, currículo flexible, diseño universal de aprendizaje, entre otros, dan herramientas para hacer una educación inclusiva para esta población.

Si bien es cierto, que aunque se ha avanzado en universidades como la Universidad Santiago de Cali, la cual cuenta con políticas de inclusión para grupos étnicos y personas con discapacidad y en la Universidad Pedagógica Nacional se ha eliminado la barrera del examen de admisión para personas ciegas y sordas, en la Universidad Nacional de Colombia se han realizado adaptaciones a los exámenes de admisión para estas personas, y en otras universidades del país están traba-

jando para abrir una oficina de atención a los estudiantes con discapacidad y programas de adaptación curricular, las personas con discapacidad cognitiva todavía encuentran barreras, tanto en las universidades como en los colegios y, sobre todo, en la sociedad.

Estrategias para la inclusión en la educación superior

Algunos antecedentes

Para referirse a las estrategias para la educación superior inclusiva, se considera importante tener como referente el año 2013, cuando el Ministerio de Educación Nacional promulga los Lineamientos de Política para la Educación Superior Inclusiva.

Aproximadamente dos décadas antes se pueden señalar los primeros parámetros y diseños de estrategias inclusivas en universidades colombianas; el énfasis estaba puesto en el diseño de políticas, planes y programas institucionales específicos para estudiantes con discapacidad.

Para la última década del siglo XX, son pocas las evidencias de planes o programas a nivel universitario que identifican estrategias para recibir estudiantes con discapacidad. Durante esta época, y posiblemente en las anteriores, muchos de los estudiantes que tenían discapacidad y que lograban ingresar a la universidad lo hacían a través de los mismos mecanismos de ingreso usados por los demás estudiantes; para su permanencia iban haciendo uso de las estrategias existentes en las instituciones diseñadas para la población en general como apoyo de monitores, refuerzos académicos y servicios brindados por las áreas de bienestar; en la mayoría de los casos hicieron uso de estrategias creadas por ellos mismos para su permanencia y egreso exitoso.

De estas últimas, tal vez la más utilizada fue (en muchas continua siéndolo) el apoyo en sus compañeros para la ubica-

ción y movilidad dentro de la universidad, o para el estudio y desarrollo de los temas; así lo muestra el estudio realizado por Muñoz (2006), denominado “construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad, estudio de casos”. En esta investigación, la historia de vida de Felipe, quien es un joven que ingresa a la universidad privada, realiza el mismo proceso de selección que los demás estudiantes, sin informar sobre sus características y sin solicitar apoyos especiales más que el de algunos compañeros que en ocasiones se ofrecían a cargarlo con su silla de ruedas para subir las escaleras.

Posteriormente, en la primera década del siglo XXI, algunas universidades implementaron planes, programas, estrategias o acciones, que respondían a la necesidad de ingreso, o a algunas de las necesidades de permanencia de estudiantes con discapacidad. En el estudio de Molina (2008), se describen las acciones inclusivas en las universidades y la relación triangular entre discapacidad, educación y política institucional, analizando las iniciativas, los programas y las acciones que se llevaban a cabo en las instituciones universitarias.

Un caso destacado para el suroccidente colombiano es el caso de la Universidad del Valle que ha logrado construir una política de discapacidad e inclusión (Carvajal, 2015). En este caso se resalta el reconocimiento de las personas en el entorno y cómo la construcción y adopción de una política se constituyó en una meta y en un medio para la exhortación al posicionamiento de dos asuntos que deben comprenderse y abordarse articuladamente en el contexto de la vida universitaria: la discapacidad y la inclusión.

Para la primera década del presente siglo, se incrementó entre las instituciones universitarias, la necesidad del trabajo en red, mejorando la articulación de las acciones entre los diferentes actores y sectores de la sociedad. Como ejemplo de ello, se pueden mencionar: la Red de Redes de RBC, la Red Latinoamericana de RBC, la Red Colombiana de Universidades Inclusivas, la Red Colombiana Uni-Virtual Inclusiva, entre otras; y en el ámbito regional el nodo sur occidente de RBC y

la Mesa Interuniversitaria por la Discapacidad y la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y derechos humanos, que funciona desde el 2009 con participación de universidades colombianas, entre otras.

Dicotomías a superar

La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente, lo cual implica aprender a vivir con los demás, y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos. Al trascender lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, la educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo el que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil.

El paradigma de la educación inclusiva constituye un importante proceso de superación de diferencias y dicotomías conceptuales:

a. *Superar la dicotomía integración /inclusión.* El paradigma integrador abrió las puertas a estudiantes con discapacidad a la educación superior pero sin brindar, políticas, estrategias o apoyos a esta población; básicamente el estudiante ingresa a bajo los parámetros que cada Institución Educativa –IE–, tiene definidos. La inclusión visibiliza como un asunto específico, en este caso a la población de estudiantes con discapacidad y se les oferta apoyos y servicios en busca del principio de igualdad de oportunidades. Pero superar esta dicotomía implica como lo propone Ainscow (2001) una transformación en la cultura, en las prácticas y en las políticas de las

IEs para garantizar una educación inclusiva que atienda y dé participación no solo a los estudiantes con discapacidad sino a la diversidad.

b. *Superar la dicotomía exclusión/inclusión.* Posicionar el paradigma de la educación inclusiva, consiste en el ingreso, permanencia y egreso de cualquier estudiante en la Institución de Educación Superior; esto trascurre bajo la garantía de los Derechos Humanos y el principio según el cual entender y respetar la diversidad está estrictamente relacionado con una educación para todas y todos.

c. *Inclusión educativa o educación inclusiva.* Más que una diferencia conceptual o una dicotomía, es un cambio paradigmático pues la educación inclusiva se preocupa por la atención a toda la diversidad de los estudiantes desde un enfoque diferencial y de género, en garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, el proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes grupos poblacionales y en identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema. La inclusión educativa identifica las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en un grupo específico a incluir y refleja una visión más reducida de la inclusión pues el estudiante todavía se tiene que adaptar a la institución y no al revés.

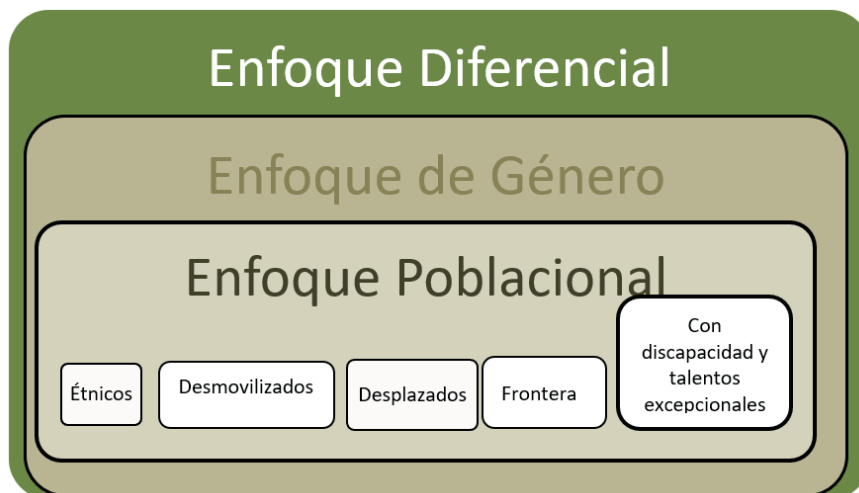
Elementos para diseñar e implementar las estrategias de educación superior inclusiva

A partir de los lineamientos de Política para la Educación Superior Inclusiva (MEN, 2013), el desarrollo de estrategias en la educación inclusiva requiere asumir tres enfoques en el proceso educativo y operativizarlos para transformar la educación superior: el enfoque poblacional, el enfoque de género y el enfoque diferencial.

Es importante señalar que el concepto de educación inclusiva es reciente en el contexto colombiano lo que implica un proceso para la comprensión, sensibilización e implementación en la comunidad educativa; se requiere la promoción de una cultura inclusiva a través de las funciones sustantivas de la

universidad (docencia, investigación y proyección social), con el propósito de lograr una educación con calidad y equidad en la universidad.

Figura 1. Enfoques para una educación superior inclusiva.



Fuente: MEN, (2013)

Enfoque Poblacional y de Género

Después del 2013 el documento de Lineamientos, amplió el horizonte y las estrategias inclusivas ya no se limitaron a los estudiantes con discapacidad sino que se definieron como específicas y prioritarias para cinco grupos poblacionales, que, por razones históricas y políticas, son representativos de las falencias que tiene el sistema de educación superior para facilitar su acceso, permanencia y graduación:

- Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.
- Grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palen-

queros, indígenas y ROM (pueblo gitano de Colombia).

- Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448. (Congreso 2013).

- Población desmovilizada en proceso de reintegración.

- Población habitante de frontera.

Estrategias que deben implementarse en el cumplimiento de los principios de la educación inclusiva como son: participación, equidad, interculturalidad, pertinencia, calidad y diversidad; consultando una perspectiva de género. “entendido como categoría de análisis social que permite comprender y evidenciar los intereses, necesidades, relaciones de poder y/o demandas entre mujeres, hombres y otras identidades (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, e intersexuales)” MEN (2013), es decir, aplica el análisis de género para identificar las necesidades de los diferentes grupos para que sean considerados en la formulación y en todo el proceso de la política pública. Para el caso de las personas con discapacidad, el enfoque de género permite visualizar de manera diferencial la calidad de vida de varones y mujeres con discapacidad en su vida, privada y pública.

El enfoque diferencial

El enfoque diferencial, definido como un método de análisis para guiar la acción que hace visibles las formas de exclusión de la educación superior de los estudiantes de los grupos mencionados, hace una lectura del contexto y un mapa de posibles respuestas, orienta planes, proyectos o actividades que puedan proteger los derechos de la población (MEN, 2013).

Ofrece respuestas concretas, ajustadas de acuerdo al reconocimiento de las necesidades específicas de las personas y comunidades. Para los grupos y comunidades en general, ofrece respuestas de acuerdo a género, edad, etnia, estrato social, sobre vulnerabilidades del conflicto armado, emergencias, desastres, y a las personas con discapacidad dependiendo de

sus limitaciones, deficiencias y restricciones a la participación.

Para las personas con discapacidad, considera la diversidad, no desde las limitaciones individuales sino desde las limitaciones de la sociedad para prestar servicios adecuados y garantizar que sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

Ruiz (2010) en *Educación en la Diversidad*, citado en el estudio de casos en regiones de Argentina (UNICEF, 2014) plantea la universidad como el ámbito social más valorado de interacción, porque reúne características que pueden contribuir a fomentar la inclusión y donde se podría favorecer notablemente la participación de las personas con discapacidad, estimulándose actitudes no discriminatorias y dando visibilidad a esta población.

No se trata de tolerar la diversidad, sino de valorarla, entendiendo así que se posibilita el enriquecimiento del trabajo en el aula. Se valora la diversidad en tanto ofrece mayores posibilidades de aprendizaje a todos sus miembros. Se subraya que los docentes explicitan que no recibieron en sus procesos formativos ayudas o herramientas para ello, pero también entienden que en la práctica se configuran muchos de estos aprendizajes (UNICEF, 2014).

Desde el paradigma de la *educación inclusiva*, las *estrategias inclusivas* se deben diseñar e implementar en un doble sentido. El primero, estrategias para la institución y el segundo, estrategias para cada grupo específico.

Triadas para diseñar estrategias inclusivas

Desde el paradigma de la *educación inclusiva*, para el diseño de las *estrategias inclusivas* se deben tener en cuenta una doble dirección: de manera general como institución, consultando la atención a la diversidad y de manera específica y para reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en cada grupo poblacional de estudiantes que este

previamente reconocido e identificado.

El diseño e implementación de *Las Estrategias para la Educación Superior Inclusiva* se soporta sobre lineamientos que están interrelacionados en cinco triadas, que son lineamientos generales que las instituciones van construyendo y asumiendo de acuerdo a sus valoraciones, posibilidades y liderazgos.

Primera triada: Procesos Académicos



Fuente: MEN, (2013)

Segunda triada: Docentes Inclusivos



Fuente: MEN, (2013)

Es fundamental institucionalizar instancias de encuentro entre los docentes y los Equipos de Integración para proyectar la labor en equipo y desarrollar estrategias que conduzcan a los subsistemas común y especial a trabajar en un marco de ma-

por intercambio y permeabilidad (UNICEF, 2014). Los principales problemas que se identificaron en el estudio tienen que ver con la falta de capacitación docente en torno a los temas relacionados con la discapacidad y la inadecuada infraestructura. Es necesario romper el abordaje individual funcional y rehabilitatorio de la enseñanza para abordar el curricular, es decir, el contextual social, a partir de una concepción socio-constructiva de la enseñanza, en el cual la discapacidad existe, pero es el medio quien produce con frecuencia las barreras al aprendizaje y la participación.

Tercera triada: Espacios de investigación, arte y cultura.



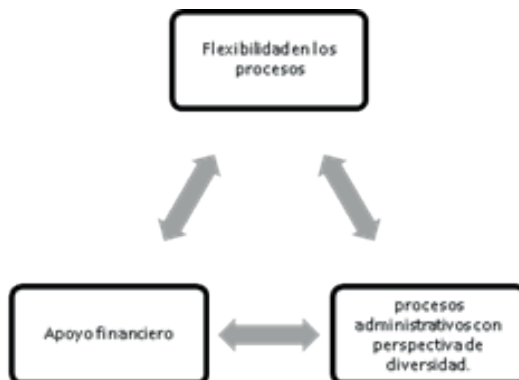
Fuente: MEN, (2013)

La universidad reconociendo el valor de la investigación para aportar en la comprensión de realidades, y necesidades de la población con discapacidad tiene un compromiso social para enfrentar las desigualdades sociales en la región, así como en la formación de futuros investigadores en discapacidad.

Investigar acerca de qué prácticas que son promotoras de la

educación inclusiva implica, a su vez, reconstruir un conocimiento que puede transferirse a diferentes ámbitos, no sólo educativos, que permitan identificar y caracterizar prácticas educativas que promuevan la educación inclusiva y constituyan insumos para cumplir políticas públicas y la gestión institucional (UNICEF, 2014).

Cuarta triada: Estructuras administrativas y financieras



Fuente: MEN, (2013)

Las personas con discapacidad requieren el acceso libre y autónomo a los diferentes espacios arquitectónicos y sociales acordes a su necesidad de base para participar en la vida universitaria. Desde allí, la Universidad y los participantes del proceso tienen el compromiso de garantizar accesibilidad así como los diversos medios de información y comunicación. Algunos grupos requieren atención prioritaria en los procesos administrativos, páginas web adaptadas a los diferentes tipos de discapacidad, por ejemplo.

Quinta triada: Políticas institucionales.



Fuente: MEN, (2013)

Evidencias recolectadas en la Universidad del Valle en el período comprendido entre el 2003 y el 2012, durante la construcción de la Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle (2013), muestran su carácter participativo, corresponsable y formativo donde se resaltan el valor de la participación de las personas con discapacidad en la configuración de su entorno como potenciador de sus capacidades y realización personal (Carvajal, 2015).

Organismos internacionales, Estados e instituciones se enfrentan a la tarea de diseñar respuestas garantistas para que personas con discapacidad participen en igualdad de condiciones en las diferentes esferas de la vida ciudadana. Es así como la presencia de políticas en materia de discapacidad actúa como facilitadora para dicho propósito y es uno de los factores ambientales que propone la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud) (OMS 2001).

La discapacidad y la inclusión, requieren ser comprendidas y abordadas desde las funciones sustantivas de la Universidad; esto significa la formación de talento humano en y desde la diversidad, la investigación y la extensión, como medios que posibiliten cumplir a la Univer-

alidad con su misión de forjar respuestas sociales para las situaciones de inequidad que vive dicha población, en coherencia con el lugar otorgado desde la década de 1990 al plantear el principio de educación para todos (Unesco y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994)

Para el grupo de estudiantes con discapacidad, se proponen estrategias específicas para disminuir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación; relacionadas con el acceso, para reducir las barreras que tienen que ver con los procesos de admisión o ingreso a la universidad, estrategias para la permanencia, ofertas académicas específicas para diferentes tipos de discapacidad y construcción de currículos flexibles y diferenciales, mejorar la accesibilidad a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fortalecer el seguimiento a graduados y orientar su oferta laboral,

Entre las estrategias relacionadas con la calidad se propone la formación de los docentes para brindar servicios educativos a población con discapacidad y talentos excepcionales, el fomento de la investigación, la formación de intérpretes y ofertas pedagógicas adecuadas principalmente (MEN, 2013).

Estrategias didácticas inclusivas

La educación inclusiva demanda en los profesores una formación acorde con la diversidad de ritmos y aprendizajes que presentan los estudiantes, como señala Arnaiz (2007); la formación del profesorado y su actitud son piezas clave en cuanto al éxito o el fracaso de la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad.

En Colombia se ha avanzado en la búsqueda de respetar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Pero según la Organización de las Naciones Unidas (2016), estos progresos no son el resultado de procesos sistemáticos y homogéneos, responden más a iniciativas puntuales y ais-

ladas de organizaciones o funcionarios lo que lleva a estrategias de corta duración, sin dar lugar a procesos participativos y metas a largo plazo.

Lo anterior, se evidencia en la encuesta de calidad de vida del Consejo Nacional de Política Económica y Social (Departamento Nacional de Planeación. 2013) donde el 80 % de las personas entre 5 y 9 años con alguna discapacidad no han logrado ningún nivel educativo, mientras que en el grupo de 10 a 17 años, el 47.1% no había aprobado ningún nivel educativo.

Por tanto se requiere revisar los planes, estrategias y proyectos encaminados al logro de la educación inclusiva.

Por otra parte, las investigaciones de Ainscow (1999, 2001), Shapon-Shevin (1999) y Slee (2000), citados por Lledo & Arnaiz (2010), señalan que el cambio hacia una escuela inclusiva en la que se den respuestas de calidad a todo el alumnado implica una evolución del perfil de los profesores. Lo que requiere el cambio de una formación técnica y enfocada en función de cada deficiencia y supone la implementación de una formación que dote al profesorado de estrategias didácticas que les permitan mejorar los procesos de aprendizaje desde el aula, contribuyendo a la consecución de prácticas inclusivas para todos los estudiantes.

Al respecto, debe quedar claro que la inclusión no puede soportarse en unas cuantas acciones institucionales ni en didácticas ocasionales. Más bien, las estrategias educativas hacia la inclusión deben enmarcarse en un plan curricular que evidencie la ideología socioeducativa que sigue a la institución educativa. Por lo que todos los elementos del currículo deben ser celosamente guiados hacia el mismo propósito (Melendez, Sarto, & Venegas, 2009).

Lo anterior implica incluir dentro de los diseños universales de aprendizaje didácticas flexibles (De Zubiria, 2004), las cuales contribuyen a eliminar barreras de acceso a los contenidos que limitan los procesos de enseñanza- aprendizaje. Entre las que se mencionan la flexibilización curricular y la diversificación curricular.

La flexibilidad curricular permite modificar los currículos comunes cambiando los logros e indicadores de logro (Acosta, 2010). Un currículo flexible implica la comprensión de la diversidad escolar de los estilos cognitivos, de los ritmos de aprendizaje y de las necesidades, permitiendo potencializar las propias habilidades superando la mirada desde la discapacidad y favoreciendo la posibilidad.

Lo anterior conlleva a mantener los objetivos generales propuestos para todos los estudiantes; sin embargo en la práctica de aula, la flexibilización requiere ajustar los procesos de acuerdo a las especificidades de cada alumno (Duck & Loren, 2010).

En cuanto a la diversificación curricular, permite los procesos de participación de la población con discapacidad en el contexto educativo, reconociendo las características de estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje que se requieren para la organización curricular que potencialice los diversos aprendizajes.

En este sentido, la diversidad de necesidades educativas se constituye en la carta de navegación en el salón de clase; por consiguiente las estrategias didácticas se convierten en objeto de reflexión y mejoramiento que deben afrontar los profesores para dar respuesta a la educación inclusiva.

Meléndez (2003), afirma que para lograr la educación inclusiva, además de contar con instituciones para todos, es urgente garantizar que lo que se realice dentro de ellas, responda a la atención pedagógica, a la diversidad escolar, así como una tendencia claramente intencionada de proyectarse hacia el desarrollo mediante habilidades cognoscitivas, estrategias de aprender a aprender y disposición de nuevas oportunidades de formación continua, según las demandas a la educación actual y su pertinencia de cara al mundo laboral.

La población estudiantil heterogénea, requiere de modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como los principales objetivos de la didáctica según (Torres & Girón , 2009) son los siguientes:

- Llevar a cabo los propósitos de la educación.
- Hacer el proceso de enseñanza- aprendizaje más eficaz.
- Orientar la enseñanza de acuerdo con la edad evolutiva del alumno y la alumna para ayudarles a desarrollarse y realizarse plenamente, en función de sus esfuerzos de aprendizaje.
- Adecuar la enseñanza y el aprendizaje, a las posibilidades y necesidades del alumnado.
- Inspirar las actividades escolares en la realidad y ayudar al alumno (a) a percibir el fenómeno del aprendizaje como un todo, y no como algo artificialmente dividido en fragmentos.
- Orientar el planeamiento de actividades de aprendizaje de manera que haya progreso, continuidad y unidad, para que los objetivos de la educación sean suficientemente logrados.
- Guiar la organización de las tareas escolares para evitar pérdidas de tiempo y esfuerzos inútiles.
- Hacer que la enseñanza se adecúe a la realidad y a las posibilidades del o la estudiante y de la sociedad.
- Llevar a cabo un apropiado acompañamiento y un control consciente del aprendizaje, con el fin de que pueda haber oportunas rectificaciones o recuperaciones del aprendizaje.

Entre las estrategias didácticas inclusivas recomendadas por diversos autores para el trabajo en el aula Meléndez, Sarto & Venegas (2009), indican las siguientes:

- Aprendizaje multinivel: se determinan los temas de trabajo. Se analizan los niveles de conocimiento. Se establecen los objetivos por nivel de rendimiento: nivel de dificultad, nivel de complejidad, gradación escolar. Se evalúa según el nivel esperado para cada estudiante.
- Estrategias para estudiantes con altas capacidades: o aceleración: se funden niveles o adelantan a niveles más avanzados. O

enriquecimiento: se aumentan, profundizan y complejizan los temas del currículo y extracurriculares. O agrupamiento: se permite la participación en grupos más avanzados.

- Estrategias de entrada multimodal: se analizan los estilos de aprendizaje. Se define la temática. Se organiza la metodología de enseñanza de tal manera que se garanticen dos o más estrategias didácticas para cada estilo de aprendizaje.

- Estrategias de aprendizaje por proyectos: se seleccionan los temas del currículo que es posible desarrollar mediante proyectos colectivos o individuales. Se definen y asignan los proyectos, incluyendo calendarización de etapas y conclusión, se monitorean y, finalmente, se exponen y evalúan.

- Estrategias de resolución interactiva de problemas: se seleccionan los temas del currículo que es posible desarrollar por este medio. Se identifican y deslindan los problemas, se asignan y calendarizan las etapas y propuestas de solución. Se selecciona la metodología de resolución de problemas. Se monitorea el proceso. Se exponen y evalúan las propuestas de solución con distintas alternativas.

Para el estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, las estrategias mencionadas son esenciales para lograr su plena participación en las distintas actividades didácticas que se proponen en su proceso educativo. Sin embargo, dichas estrategias en ocasiones deben ser complementadas con adaptaciones curriculares más individualizadas, en función de las particularidades y deben ser guiadas por el docente de apoyo, pero definidas de forma interdisciplinaria o transdisciplinaria por todas las personas involucradas de una u otra manera en el proceso educativo del alumno y –por supuesto– por él mismo (Melendez, 2003).

Para operativizar algunas de las estrategias mencionadas se puede inferir el uso de las tecnologías de la información y la comunicación a partir de recursos tecnológicos que han generado un fuerte impacto en el ámbito educativo como son los ambientes de aprendizaje *b- learning*, *e- learning*.

Los ambientes de aprendizaje *b-learning*, *e-learning* ponen a disposición del estudiante una serie de recursos informáticos que le permiten participar en la dinámica de construcción de conocimiento de una forma distinta: herramientas para el modelado de información, comunidades de aprendizaje en línea, entornos personales de aprendizaje, recursos multimediales y aplicaciones que permiten la comunicación tanto sincrónica como asincrónica, entre otros. (Monsalve & Amaya, 2014).

El aprendizaje de estos entornos de aprendizaje, posibilita estrategias de enseñanza centradas en el alumno, lo que permite que el estudiante que participa en un programa *b-learning*, *e-learning* sea el encargado de su propio aprendizaje, por lo tanto, como responsable de su proceso, está en sus manos planificar y organizar el tiempo de tal manera que las tareas y los trabajos por realizar no se guarden para el final.

Igualmente, debe conservar una actitud y un pensamiento abierto al aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo, aceptando las diferencias de pensamiento y el respeto por las opiniones diferentes, aportando conocimiento al grupo o equipo de trabajo con la unión de sus propias ideas y las de los demás; un trabajo colaborativo como este, crea e implanta una cultura de la responsabilidad compartida donde se garantiza poder compartir el conocimiento; además se fomentan excelentes relaciones interpersonales y la motivación por participar activamente en foros, chat, actividades y clases propuestas (Monsalve & Amaya, 2014).

En este sentido, las estrategias centradas en los entornos virtuales tienen como objetivo principal que las decisiones sobre el aprendizaje recaigan en gran medida en el usuario de la formación. En efecto, una de las consecuencias del avance hacia los escenarios emergentes de aprendizaje es el aumento de la autonomía del alumno, añadiendo la superación de las barreras de la distancia y el tiempo para acceder al aprendizaje, mayor interacción y la oportunidad de compartir el control del mismo mediante la intercomunicación en un marco de apoyo y colaboración (Salinas, De Benito, & Lizana, 2014).

Referencias bibliográficas

- Acosta, E. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos de aprendizaje*. Bogotá: SED Neuroharte.
- Aguilar, L. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía* No. 197. <https://docgo.org/download/documents/el-informe-warnock>.
- Álvarez Pérez, P. R., Alegre de la Rosa, O. M., y López Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve* 18(2): 1-18.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (vol. 84). España: Narcea.
- Arnaiz, P. (2007). Como promover prácticas inclusivas en educación secundaria. *Revista Perspectiva de los centros del profesorado de Andalucía*, 57-71.
- Camacho, Claudia. (2013) Cartilla de inclusión. 24 de marzo. El Espectador
- Carvajal, M. (07 de 2015). Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. *Sociedad y economía* (29), 175-201. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n29/n29a09.pdf>
- Comes, G. (2011). La inclusión del alumnado con discapacidad en la universidad: la opinión del profesorado. *Revista Innovación educativa*, 21: 173-183.
- Duck, C., & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículo para atender la diversidad. *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 187-210.

- Hurtado-Lozano LD, Agudelo-Martínez A. Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud* 2014; 2(1):45-55
- Lledo, A., & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores e mejora desde la educación inclusiva. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 96-109.
- Lobato, X. (2002). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Editorial Paidós Mexicana. 1ra edición.
- Meléndez, L. (2003). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Bogotá: Creamos alternativas.
- Meléndez, L., Sarto, M., & Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: Salamanca.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Lineamientos de Educación Superior Inclusiva. Bogotá, Colombia. http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Educación inclusiva con calidad Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Guía y Herramienta. *Serie guías* No. 34. Colombia. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/OKCartilla_Inclusion%20ultima%20%20gubernacion%20de%20Cundinamarca.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Educación para todos [Internet]. *Altablero*. 2007. En: <http://www.min-educacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Molina B, R. (2008). Educación superior para estudiantes con discapacidad. Disponible en: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/aa/aa7a656b-30b9-4dec-87dd-6a174a-507cba.pdf

- Monsalve, J. C., & Amaya, D. M. (2014). Implementación de ambientes de aprendizaje *B-learning*: retos para docentes y estudiantes. *Revista Colombiana de ciencias sociales*, 408-417.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2016). Informe alternativo de la coalición Colombiana para la implementación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ginebra, Suiza: ONU.
- Padilla Muñoz A. Inclusive Education of Persons with Disabilities. *Rev Colomb Psiquiatr*. Diciembre de 2011; 40(4).
- Palacios, A., & Romanach, J. (2009). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Mayorga: Ediciones Diversitas-AIES.
- Parra Dussan C. Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Rev Educ Desarrollo*. 2011; 1:139-50.
- Salinas, J., De Benito, B., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista internuniversitaria de formación del profesorado*, 145- 163.
- Steendlandt, D.1991. *La integración de los niños discapacitados a la educación común*. Unesco. Santiago de Chile. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>
- Torres, H., & Girón , D. A. (2009). *Didáctica General*. Honduras: Editorama, S.A.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 –2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: Iesalc. www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_fabrik.

- Universidad de los Andes, Facultad de Derecho. 2011. La Educación Inclusiva, garantía del derecho a la educación inclusiva en Bogotá, D.C. <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/ColombiaUniversidadDeLosAndesAdd1.pdf>
- Unesco y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNICEF (2014). Experiencias de Inclusión Educativa Desde la Perspectiva de Aprender Juntos. Estudio de Casos en Regiones de Argentina. https://Www.Unicef.Org/Argentina/Spanish/Inclusion_Educativa.Pdf
- Yarza, A. Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870 – 1940*. Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica. Primera edición. Bogotá, Colombia.
- De Zubiría, M. (2004). Enfoques y didácticas contemporáneas. En: *Enfoques y didácticas contemporáneas*. Colombia: FIPC Colombia.

APRENDIZ DE LUNA

El verso es distinto para mí.

La luna es solo una palabra

que imagino sin bruma,

sin color y sin figura.

Es gigante me dicen,

pero no sé cuál es su tamaño.

Tengo un libro que cabe en mis manos

y en braille se deja leer,

pero no alcanzo a sospechar

cuántos de estos necesito para

calcular su tamaño real.

Gladys Zamudio Tobar.

Competencias, estrategias y habilidades comunicativas: un reto para la educación

María Isabel Mosquera Ceballos

Karol Susana Velasco

Eliana Fernanda Cruz Tascón

Competencias comunicativas

Al hacer una revisión etimológica del término competencia comunicativa se encuentra una importante producción frente al concepto que incluye varias definiciones; a continuación se retoman algunas de ellas:

En la década de los años setenta, los primeros etnógrafos de la comunicación Gumperz y Hymes postularon la existencia de una competencia para la comunicación o competencia comunicativa, que comprende lo que un hablante oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. Para estos teóricos, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. Así pues, esa *competencia comunicativa* exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas. Partiendo de estas ideas no cabe duda que el

constructo de competencia comunicativa se formula a finales de los años sesenta con la crisis del estructuralismo; el trabajo de D. Hymes, nacido en el ámbito de la etnografía de la comunicación, fue uno de los más influyentes que alimentó la reacción ante la mirada de la competencia *chomskyana* y desde donde comienza a desarrollarse la noción de competencia comunicativa que trascendía el concepto de competencia lingüística del paradigma generativo, limitada a la condición de gramaticalidad, en la medida en que la competencia del hablante es concebida como un conjunto conocimientos y habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que se ponen en juego en un acontecimiento comunicativo (Hymes, 1974).

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1974).

Se encuentra también el planteamiento de competencias comunicativas como una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme (Berruto, 1979).

Hacia los años 90 se visualizan diversos autores frente al tema: “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón & Vallejo, 1992).

En 1955 el lingüista rumano E. Coseriu formuló un modelo teórico que denominó modelo de saber hablar, que ha sido el marco de referencia de toda su producción científica; este modelo se sitúa en el contexto científico de las décadas en las que ocuparon un lugar hegemónico en la lingüística las reformulaciones *postsaussureanas* de la principal dicotomía, la distinción lengua/habla. La concepción del saber lingüístico de Coseriu nace, por una reflexión teórica que tenía como objeto superar estas reformulaciones y, por ende, establecer las distinciones fundamentales que sustentaran un sólido marco epistemológico desde el cual se pudiera abordar con garantías cualquier problema lingüístico, particular o general, de la compleja realidad del lenguaje. Sin embargo, estas distinciones dan cuenta de todas las subcompetencias que según Coseriu, un hablante debe dominar para “saber hablar”. Así expone este autor, 30 años después de su primera formulación, la idea de que su modelo de saber hablar que constituye efectivamente un modelo de lo que a partir de los años 60 se denominó competencia comunicativa (Coseriu, 1992).

En este modelo propone tres niveles. El primero denominado universal que corresponde al habla en general, es decir, la actividad de hablar considerada en el plano universal, se realiza comúnmente de acuerdo a una técnica universal que puede llamarse saber elocucional. Esta competencia lingüística general se refiere, pues, al hablar como tal, trasciende las lenguas particulares, es una competencia que impone restricciones y que exigimos espontáneamente al lenguaje en este nivel; el segundo nivel que es el idiomático, que permite juzgar un texto como correcto o incorrecto bajo el prisma de la corrección idiomática, es decir, se trata de ver si lo hablado corresponde o no a las normas de una tradición histórica del hablar; en el tercer nivel llamado individual, por lo que Coseriu denomina saber expresivo se puede juzgar un texto como adecuado o inadecuado. Coseriu ha diferenciado tres tipos de adecuación y así señala que lo adecuado corresponde a los diversos factores del hablar, de tal modo que con respecto al tema u objeto representado en un texto puede ser adecuado o inadecuado; en segundo lugar, será apropiado o inapropiado

con respecto a los destinatarios; finalmente, hay que tener en cuenta las circunstancias concretas del hablar para ver si un texto es oportuno o inoportuno (Coseriu, 1992).

Todo el concepto de competencia, Coseriu lo enmarca en la didáctica y se acerca a la propuesta de Hymes afirmando que la *competencia comunicativa* exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas. La competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los sistemas secundarios. Los sistemas primarios son los de la comunicación cotidiana. Sirven para el intercambio comunicativo necesario en el desempeño de todos los roles que implica la vida en sociedad: una llamada telefónica, una carta, un memorando, un cartel, un noticiero radial, etc. Los sistemas secundarios son de mayor elaboración y complejidad, requieren más capacidad cognitiva del hablante-oyente real en su labor de codificar y decodificar textos, puesto que estas comunicaciones se producen en esferas de más elaboración cultural.

Las competencias comunicativas en el aula de clase

El aula de clase es el espacio físico designado para convertirse en el contexto propicio para dar, recibir, apropiarse de conocimientos que de alguna u otra manera están predeterminados por un plan educativo. Aunque el objetivo de este espacio no está pensado para socializar, conversar, discursar de la vida y del propio conocimiento que circula; cada vez más se tiene consciencia que en él se establecen relaciones comunicativas.

Tomando la comunicación como “acto de hacer circular, compartir o intercambiar, por algún medio, experiencias (conocimientos, opiniones, actitudes, emociones, deseos, requerimientos), entre dos o más personas, con un propósito y en un contexto real” se entiende que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el agente profesor debe escoger un medio que

le asegure la recepción óptima, por parte de sus alumnos, del conocimiento que imparte y el alumno debe a su vez circular, compartir o intercambiar, de forma eficaz, lo recepcionado bajo el medio escogido (Niño, 2003).

El profesor dentro del ejercicio de su rol tiene la responsabilidad de enseñar conocimientos que deben ser aprendidos por sus alumnos haciendo efectivo un rol comunicativo, es decir que debe aparte de dominar el saber específico ser comunicador óptimo:

Es un saber específico y el saber aplicarlo, saberes basados en un conjunto de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, etc.) de los miembros de un grupo social, que le habilita para realizar actos comunicativos eficientes, en una situación específica, en un contexto real, según necesidades e intenciones y por determinados canales y códigos (Niño, 2003).

Pero que a la vez le requiere de ser competente, saber hacer con la comunicación, lo que le implicaría según Correa tener habilidades en las competencias de tipo *pragmática* –conjunto de conocimientos que analiza los signos verbales en relación con el uso social y la capacidad de realizar actos de habla y producir discurso en contextos reales–, de tipo *lingüístico* –el saber hacer y comprender nuestra lengua, dentro de un marco comunicativo–, de tipo *textual* –capacidad de producir texto en el discurso, es decir, asignar la macroestructura semántica y las relaciones de coherencia y cohesión–, también competente *tímico* –capacidad de identificar el estado emocional del interlocutor inmerso en un proceso comunicativo y la capacidad de no permitir que el estado de ánimo interfiera negativamente en nuestro rol como interlocutores–, competente *cultural* –capacidad de uso y comprensión de la influencia de nuestro entorno y medio retroalimentador de conocimiento, en las relaciones comunicativas entre interlocutores–, y finalmente competente *ideológico* –conocer y regular la influencia y

dominio de nuestras creencias y la del otro (interlocutor) en el rol comunicativo– (Correa, 2007).

Si se pide que el profesor en el aula de clase sea competente disciplinariamente, pero a la vez sea competente comunicativamente para hacer efectiva la didáctica⁴. Igualmente, el alumno tendría la doble responsabilidad de ser competente como receptor de conocimiento y competente comunicativo pues esto le aseguraría la adquisición de la información y a la vez la posibilidad de dar a conocer lo recepcionado para que el profesor pueda entrar a evaluar.

Ahora bien, en el proceso comunicativo se requiere de la especificidad de un código común entre los interlocutores, asumiendo el código como el sistema de signos utilizado para expresar el mensaje. Según Pierre Guiraud existen tres tipos: –lingüísticos o verbales. –para lingüísticos –extralingüísticos (Niño, 2003). Esta mención del código nos lleva a la conexión con el uso del lenguaje, y en relación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje al ser éste el vehículo que moviliza el pensamiento y tiene la potestad de potenciar la recepción de los conceptos.

En el texto de Oscar Tamayo se expresa “Al lenguaje se le ha asignado una función importante a nivel de la regulación de los aprendizajes, lo cual requiere de la evaluación de los diferentes usos del lenguaje empleado en clase y de las posibles interrelaciones entre las formas de mirar, razonar, comunicar, sentir y organizar el conocimiento. El lenguaje hace parte de la construcción de las realidades sociales” (Sanmarti, 2005).

Las competencias comunicativas, necesarias en todo acto de interacción comunicativa, se convierten en cimiento para la acción asertiva de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir como herramientas lingüísticas, base de la relación entre sujetos.

Las competencias comunicativas y las habilidades con el lenguaje se convierten en el aula de clase en las posibilidades

4 Se preguntaría si lo saben, si lo son o mejor si los educan para ello.

activas de ser estrategias para el cumplimiento de la educabilidad.

Para hablar de escenario de aprendizaje es necesario conocer todas las variables que intervienen en el proceso; dentro de estas encontramos las estrategias comunicativas, pero para conceptualizarlas es necesario partir de una definición o mejor de lo que se entiende por estrategias de enseñanza, contextualizándolo con el concepto más amplio de enseñanza.

Es así como se considera que la enseñanza es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en una actividad constructivista, es decir la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o andamiar el logro de aprendizajes significativos. Por esta razón se puede decir que es difícil considerar una única manera de enseñar o un método que resulte efectivo y válido para todas las situaciones enseñanza-aprendizaje; desde este punto la enseñanza se convierte en una auténtica creación, la tarea que le queda al docente por realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales.

Partiendo de lo anterior se señala que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el profesor utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes en sus alumnos; son medios o recursos para prestar ayuda pedagógica.

Es importante conocer que el docente debe tener un bagaje amplio de estrategias conociendo que función tienen y como deben utilizarse. Dichas estrategias de enseñanza se complementan con estrategias o principios motivacionales o de trabajo cooperativo. Además, es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es adecuada para utilizarse en momentos de enseñanza:

Considerar las características generales de los aprendices (cognición, motivación).

Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido del currículo particular que se va a abordar.

La intención o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas o pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirlo.

Vigilancia constante del proceso de enseñanza, el progreso y aprendizaje de los estudiantes.

Determinación del contexto intersubjetivo (el conocimiento ya compartido) creado con los estudiantes.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un gran argumento para decidir por que utilizar una estrategia y de qué modo hacer uso de ella (Barriga & Rojas, 2004).

Dentro de las múltiples estrategias de aprendizaje se encuentran las estrategias comunicativas que se pueden definir como modalidades de intervención que, junto con los métodos que aluden al acto de decir las cosas y el conjunto de procedimientos y recursos llamados técnicas se integran al proceso de la comunicación para facilitar la apropiación del conocimiento y la toma consciente de su desarrollo. La estrategia de organización, de aportación de información y de anticipación y generalización se integran como elementos pedagógicos en la comunicación escrita, en la oral, en la forma de diálogo, habilidades y capacidades comunicativas con la finalidad de lograr una comunicación eficaz (Tovar Gutiérrez, 2014).

Mientras que las etapas: concepción, diseño, producción, transmisión, recepción y comprensión del proceso de la comunicación son evaluadas en su integración a los recursos y cursos en línea, tomando en cuenta elementos como claridad, propósito, lenguaje, trato amigable, respetuoso y cortés, la exactitud y la brevedad en los textos y el lenguaje verbal (Tovar Gutiérrez, 2014).

Las estrategias comunicativas son una serie de acciones planificadas y programadas que se implementan a partir de intereses y necesidades, sirve como espacio de interacción

humana en una gran variedad de tiempos. Estas estrategias, como plantea la autora llevan un principio de orden, selección e intervención sobre una situación establecida.

Continúa Arellano: las estrategias de comunicación como el proceso que tiene que conducir en un sentido y en un rumbo, la voluntad planificada del hombre hacia el logro de objetivos generales que permitan modificar la realidad de la cual partimos, sin perder el rumbo, sin perder lo esencial de los propósitos. (Arellano, 1998; López Viera, 2003)

Según Martínez, una estrategia de comunicación es la vía por la que se pretende posicionar determinado concepto comunicativo (mensaje principal), entre los distintos públicos. Se expresa en acciones específicas que definen una alternativa principal para conseguir el fin y otras alternativas secundarias o contingenciales en aras de lograr el mismo propósito (Martínez, 2009)

Carlos Lomas resalta que el aula es un escenario comunicativo por excelencia, en el que la educación se orienta al aprendizaje de la comunicación. Reflexiona sobre las habilidades lingüísticas necesarias para un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En este sentido es fundamental orientar las tareas educativas en las clases al estudio de estrategias verbales y no verbales que habitan en los textos de los medios de comunicación, por la incidencia de estos en las ideas del mundo (Lomas, 1996).

En esta perspectiva, el currículo es un contexto de comunicación, no es sólo una retahíla de finalidades y contenidos debidamente seleccionados: es también hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir a quién, cómo decirlo y cuando callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. Es ese cúmulo de cosas que suceden en la vida de las aulas, a todas horas y que tal vez por demasiado obvias permanecen ocultas (Lomas, 1996).

Es mediante estas estrategias que quienes enseñan y aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo o no en la construcción de aprendizajes.

Las estrategias comunicativas permiten mejorar las relaciones afectivas (profesor-estudiante); si el profesor no usa correctamente el lenguaje al comunicarse con sus estudiantes entonces demuestra que tiene deficiencias en sus habilidades comunicativas, al persistir por años esta deficiencia docente él demostrará su desinterés en actualizar su metodología en el aula. Si el profesor actúa estratégicamente en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, entonces el alumno responderá eficazmente; para ello es necesario desarrollar algunas estrategias, como dar a conocer las necesidades de aplicar estrategias innovadoras que permitan una comunicación eficaz; o, valorar la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias no solamente deben estar asociadas al terreno conceptual, sino también al procedimental y actitudinal. Así, si una de ellas es utilizada en forma ciega o de modo arbitrario, entonces los objetivos previstos por el profesor no serán alcanzados en su totalidad. En segundo lugar, es necesario resaltar que la comunicación debe ser informativa, afectiva, empática y educativa; además se debe hacer uso de la interacción de los dos tipos de comunicación: verbal y no verbal.

Ramírez, menciona que los profesores encuentran dificultad en los procesos de selección del contenido a enseñar, en tanto su preocupación se centra en cumplir con las listas de temas sugeridos por los libros de texto, por sus colegas o por la institución, más que en el nivel de profundidad de los contenidos o según las características de pensamiento de sus propios estudiantes. Así mismo, los profesores se concentran en construir sus discursos y en elegir los repertorios de estrategias para llevar los contenidos al aula; esto puede llevar a que la elección de actividades, por ejemplo, se realice siguiendo sus concepciones e intuiciones sobre algunos tópicos y no siempre teniendo en cuenta los problemas de aprendizaje que puedan tener los/as estudiantes frente al conocimiento de una

determinada disciplina (Rojas, 2009).

Los estudios de Gros y Romaña centrados en la docencia universitaria, se han elaborado a partir de las opiniones de profesores y estudiantes sobre lo que se supone ser buen profesor y cómo las estrategias comunicativas son importantes en el proceso, así se propone un modelo de profesorado que apunta a aspectos genéricos como:

- Dominar la materia, es decir saber lo que se ha de enseñar.
- Saber cómo enseñarlo.
- Estimular y motivar a los estudiantes.
- Comunicarse bien con el alumnado (Gros & Romaña, 2004).

Además de estos aspectos se añaden otros rasgos complementarios que caracterizan al docente ideal desde el punto de vista de los estudiantes: cómo escribir en el tablero con claridad, orden y buena letra, ser algo teatral, ser sensible al entorno, ser respetuoso, tener imaginación, llegar puntual, tener empatía, etc.

Diversos estudios definen al buen docente como un buen comunicador, debe mostrar interés por la profesión, tiene capacidades organizativas para el trabajo, son exigentes con el cumplimiento del deber, porta principios éticos y posee sensibilidad humana. Dentro de tantas cualidades docentes se observa que la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas y la manera particular de comunicarse en clase para crear un clima adecuado y transmitir credibilidad es un aspecto determinante del buen hacer entender(se) en clase (Castellá, Salvador, Cros, & Monserrat, 2007).

Es así como se entiende que el aula es un espacio comunicativo en el que la interacción social y los factores afectivos adquieren un valor preponderante. Los estudios realizados por el

laboratorio de calidad de la UNESCO muestran que el clima emocional del aula explica más variaciones en el rendimiento escolar que el conjunto de los demás factores internos y externos reunidos (Inés Aguerrondo, 2008).

Hablar, leer, escuchar y escribir en la universidad

En la declaración de Incheón se detallan no solo las metas para el 2030 en relación a la educación: “Educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2015), sino que también se abre más la puerta al ideal de un proceso inclusor con una mirada intercultural, dando pautas para que todos los países participantes creen sus políticas públicas.

La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del ODS 4-Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ya que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo. El Marco de Acción ODS 4-Educación 2030, que brinda directrices para la aplicación del ODS 4-Educación 2030, fue debatido en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, y sus puntos principales se acordaron en la Declaración de Incheon. El Marco de Acción indica la manera de llevar a la práctica, en los niveles país/nacional, regional y mundial, el compromiso alcanzado en Incheon. Tiene por finalidad movilizar a todos los países y asociados en torno al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relativo a la educación y sus metas conexas (UNESCO, 2015, pág. 23)

Las políticas públicas se orientan a “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (4.3), “aumentar sustancialmente el número de jóvenes que tienen las competencias

necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (4.4), pero también a “garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética,” con la claridad de que estas últimas hacen parte de un proceso educativo (UNESCO, 2015).

Las habilidades comunicativas han sido desde hace varios años un reto para la educación en todos los niveles; el personal docente ha pretendido formar jóvenes lectores que además accedan a la escritura y a todas las posibilidades comprensivas y de análisis que ella permite; sin embargo este ideal educativo se ha visto opacado, pues el producto final no es el esperado haciéndose más visible cuando el joven ingresa a la universidad, por lo que muchos se han interesado en ese trabajo; es así como Álvaro Díaz profesor de la Universidad de Antioquia propone que todos los jóvenes en el aula universitaria se deben acercar a su lengua, teniendo en cuenta que la función cognitiva del lenguaje debe ser de la competencia de todo individuo, pues se entiende que el lenguaje media la adquisición, apropiación y aplicación de todo conocimiento (Díaz, 1999). En consonancia con el planteamiento, la agenda 2030 dada por la UNESCO dice:

(...)es preciso hacer hincapié en el desarrollo de aptitudes cognitivas y no cognitivas/ transferibles de alto nivel[xxv], como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las competencias de comunicación y la resolución de conflictos, que pueden aplicarse en diversos sectores profesionales. Por otra parte, se deberán brindar posibilidades a los educandos de actualizar continuamente sus aptitudes mediante el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015, p. 42).

Las habilidades comunicativas hacen parte de los sustentos necesarios para asegurar un óptimo desempeño educativo,

los lineamientos de la agenda 2030 plantean la no factibilidad de calidad educativa sin pensar en leer y escribir: “..calidad, aprendizajes pertinentes, equitativos y eficaces en todos los niveles y entornos. Supone por lo menos, los estudiantes adquieran competencias básicas de lectura, escritura y cálculo...” (UNESCO, 2015, p. 30 No.14).

“El objetivo global sobre educación (ODS 4) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene por finalidad ofrecer una educación inclusiva y equitativa de calidad en todos los niveles” (UNESCO, 2015, p. 29). Dentro del concepto de inclusión se abarca la población con discapacidad; ante la presencia de una discapacidad se hace necesario pensar en la apropiación de la lengua para acceder a las habilidades comunicativas, en tanto se puede ver limitada por las condiciones individuales del estudiante y es allí en donde las instituciones de pregrado están volcando sus esfuerzos; en aras de una real inclusión: “Garantizar que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje, de tal forma que todos los jóvenes y adultos adquieran destrezas prácticas en lectura y escritura, y matemáticas, y que se fomente su plena participación como ciudadanos activos” (UNESCO, 2015, p. 29)

Pregrado y habilidades comunicativas:

Al hacer una revisión documental de los lineamientos educativos existentes para realizar procesos de inclusión de jóvenes con discapacidad a la universidad, se encuentra que la educación en pregrado tiene claridad frente al cómo hacerlo; esto se corrobora en el documento “Lineamientos de las políticas de educación inclusiva en educación superior” en el que se encuentran cinco características de la educación inclusiva: Participación, diversidad, calidad, equidad e interculturalidad; y en cada una de ellas se incluyen estrategias que de una u otra forma tienen inmersas las habilidades comunicativas pero no está detallado el cómo desarrollarlas (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Es interesante ver como en el marco de la educación inclusiva la calidad no debe confundirse con competitividad. Por el contrario, la calidad debe ser el todo: debe estar primordialmente en las personas, en su forma de ser, de actuar, de pensar, de interrelacionarse con los demás, debe estar en los insumos, en los procesos del quehacer humano, en los productos, en la infraestructura, en los procedimientos, en las técnicas pedagógicas y estrategias metodológicas de enseñanza, en los currículos, en la evaluación, en la calidad de las relaciones humanas, es decir, la calidad debe estar en todas las herramientas y elementos que utiliza el maestro, el tutor, el ser humano para realizar su trabajo o estudio con efectividad, de tal forma que los resultados redunden en el mejoramiento personal y se transforme en beneficio, progreso y satisfacción social en todos los servicios que recibe de los demás (Giraldo, U. 2013).

Esta apreciación de Giraldo permite pensar cómo adaptar las habilidades comunicativas al contexto universitario y más aún como hacerlo en personas con discapacidad.

Un ejercicio de adaptación de las habilidades comunicativas:

En aras del proceso formativo de los jóvenes en educación superior, se plantean las conceptualizaciones que fundamentan la inclusión de sujetos con discapacidad, desde la potencialización de las habilidades comunicativas.

En los jóvenes, la incapacidad de interpretación o producción de textos escritos en forma adecuada se debe a la deficiente enseñanza de la lengua materna, pues siempre se ha orientado a describir cómo es y cómo funciona el sistema lingüístico y es poco el interés por explicar para que sirve, por lo que la enseñanza de la lengua va más allá de cumplir funciones metalingüísticas y poéticas; uno de los objetivos principales de los programas de español debe ser ejercitar al alumno para el logro de la competencia analítica, entendiéndose esta como la habilidad que posee el hablante de una lengua para traducir el pensamiento verbalmente o por escrito, de manera coherente y cohesiva (Díaz, 1999).

El proceso que describe Díaz es posible, a partir de emplear el lenguaje como instrumento necesario en el proceso de adquisición de conocimiento, utilizando el conocimiento que un individuo tiene del mundo y las experiencias sociales para contarlos desde la oralidad o el texto escrito.

En la búsqueda de estrategias para el manejo de las habilidades comunicativas en la universidad se interroga frente a: ¿cómo ocuparse o preocuparse por la escritura y la lectura en el nivel superior? Es así como Paula Carlino dice: “los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen”. Esta queja aparece en boca de los docentes en todo el sistema educativo y la responsabilidad parece ser de otro; como si siempre el ciclo anterior fuera el responsable de haber formado a los alumnos para que llegaran a nivel superior sabiendo escribir, leer, estudiar (Carlino, 2006).

Los cursos de lectura, escritura y oralidad aislados no son tan eficaces, pues los alumnos requieren hacer ejercicios en el marco de las prácticas académicas disciplinares, ya que esto obliga a pensar por escrito las nociones que se estudian en cada curso. Cada especialista puede ayudar con la escritura en educación superior, pues están familiarizados con las convenciones de su propia materia, pero además conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (J Bailey, 1999).

En esta misma línea, Zuleta habla de la lectura y de la escritura con una base filosófica que facilita la comprensión de lo que sucede en la actualidad con los jóvenes, que no acceden a la lectura afirmando que cada texto produce un código; los lectores no tienen un código común, es necesario extraer el código del texto mismo. Código quiere decir término al que el receptor y el emisor asignan un mismo sentido. Sin un término al que se le asigne un mismo sentido no hay mensaje. El problema de la lectura es que nunca hay un código común cuando se trata de una buena escritura, es necesario descifrar el código de la manera como esa escritura lo revele. Ahora bien, al coger cualquier texto que sea verdaderamente una escritura, si no se logra dar una determinada asignación a cada una de

las manifestaciones del autor, sino que se da la que rige la ideología dominante no coge nada. Así pues, interpretar es producir el código que el texto impone y no creer que tenemos de antemano con el texto un código común, ni buscarlo en el maestro. Zuleta plantea cómo el estudiante dice: “¡ah! ¡Es que todavía no tengo elementos, explíqueme!, ¿cuáles son los prerrequisitos para esa materia?, leer solo requiere pensar por sí mismos, interpretar, posición activa, discusión con el texto. Pero el estudiante tiene una posición pasiva, piden métodos, elementos, pero ¿cuál es el método? El método es pensar, interpretar, criticar” (Zuleta, 1985). Así Zuleta deja ver el camino para acceder a las habilidades comunicativas en todos los ciclos académicos y en todos los seres humanos sin ningún tipo de exclusión o diferencia.

En la búsqueda de estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades comunicativas se resaltan propuestas educativas que si bien no abordan el tema exacto hacen reflexiones que aportan al tema central. En esta línea William Ospina (2008) afirma en su libro *La escuela de la noche*:

Algunos de los seres que más han influido sobre la humanidad no son hijos de la academia (Buda, Sócrates, Cristo, Shakespeare). Después de tantos siglos, estamos inscritos en complejos sistemas educativos que no solo han desarrollado admirables recursos, sino que también han complicado hasta lo absurdo sus mecanismos. Nuestro sistema educativo pretende poner a prueba los conocimientos y la idoneidad de los estudiantes, cuando en realidad está encubriendo su escandalosa ineptitud para ofrecer cupos a todos los graduados y para garantizar la continuidad del proceso. Causa perplejidad ver como se nos encierra en lóbregos recintos para iniciarnos en el conocimiento de la naturaleza, que debemos escuchar por horas y por meses un saber aburrido y fósil mientras afuera discurre el milagro del mundo. Es triste que antes de ayudarnos a ser individuos, se nos obligue a ser sumisos rebaños. Cierta

rutina académica se empeña en ofrecernos el saber solo como repetición, nos exige solo recordar las lecciones, repetir lo aprendido, no crear algo nuevo. Acaso la hipótesis del saber original del alumno lo colocaría en una situación por lo menos de igualdad con respecto al maestro. Nuestra educación está llena de imposiciones, de evidentes y sutiles violencias. La tradición tiende a masificar, a disolver lo personal, a apagar toda voz singular, a anular toda invención que no sea reciclable por el mercado. A pesar del progreso y de las soberbias de la modernidad, siempre hubo sabidurías, y las más antiguas eran tal vez las más profundas y esenciales. Sabían conservar el mundo, celebrar el universo, engendraban lenguaje y mitos construían con su fe e inspiración bellezas mayores que las que construyeron jamás el utilitarismo y la razón. A menudo las palabras más sensatas y también las más salvadoras, pueden salir de los labios más iletrados y más humildes.

En la descripción que hace Ospina si bien no encontramos directrices de trabajo de la lectura, la escritura, el habla o la escucha en estudiantes universitarios con alguna tipo discapacidad, si encontramos lineamientos generales educativos que llevan a repensar la estructura educativa y a la reorientación de los cursos que están repletos de jóvenes diversos, que por la diferencia social, la labilidad emocional, la economía actual, ya los propone como estudiantes con variaciones académicas que deben ser manejados para cumplir con los estándares educativos, y así nos lleva a repensar estrategias que favorezcan esa comunicación y ese lenguaje que es el facilitador y categorizador del conocimiento, facilitando la inclusión de los mismos.

En este mismo orden se encuentran aportes a la educación general que permiten pensar en el cómo facilitar el acceso al conocimiento en la universidad, enmarcado en los lineamientos de inclusión; por ejemplo, Olivier Reboul en su *Filosofía de la educación*, sostiene que educar no es fabricar adultos

según un modelo sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo, permitirle realizarse según su “genio” singular. Para que cada estudiante llegue a ser él mismo; la educación debe fabricarle como adulto de acuerdo con un modelo previo, por mucho que ese modelo sea abierto, capaz de innovar sobre lo recibido. El alumno estudia orientado por un modelo de excelencia que el maestro conoce y le trasmite, comprendiendo las aptitudes y peculiaridades del alumno para enseñarle del modo más provechoso. La autonomía, la disciplina intelectual no se encuentran en el estudiante, deben serle propuestos y en cierto modo impuestos como modelos exteriores (Savater, 1991).

Al interpretar las diferentes propuestas y al analizar lo existente relacionado con el cómo educar y para qué educar, se hace consciente la importancia de las habilidades comunicativas en todas las disciplinas. Aunque ninguna habla de ellas con este nombre específico, ni se hace relación a la discapacidad, sí se propone la intervención o el manejo individualizado a pesar de concebir el proceso formativo como algo grupal. Desde lo anterior, se plantean una serie de estrategias existentes para trabajar las habilidades comunicativas en jóvenes que por algún motivo no han logrado alcanzar los máximos de aprovechamiento educativo.

Hablar y escuchar

Las habilidades comunicativas se encuentran enmarcadas en el concepto de comunicación, la comunicación definida como un conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos (Marc & Picard, 1992). Definición que describe el proceso como un sistema cuyo funcionamiento que depende de los intercambios, las fuerzas, los móviles, las tensiones que le permiten existir como tal; y por el otro, la circulación de informaciones y significaciones, posibilitando el desarrollo, la regulación y el equilibrio del sistema logrado a partir del habla y la escucha de los integrantes.

Se puede suponer que si en algún momento los elementos que componen el sistema no se implican, no reaccionan o no retroalimentan, el equilibrio se altera y si esto sucede en un contexto universitario el aprendizaje podría modificarse, pues la esencia de la comunicación reside en procesos de relación e interacción; en el comportamiento humano y el comportamiento psíquico de los participantes; así, un estudiante con dificultades en uno de estos aspectos altera su propio sistema comunicativo y por ende el aprendizaje.

Van Dijk propone que para hacer una adecuada escucha e interpretación del discurso, el primer paso es identificar la noción del mismo, es decir, después de leer o escuchar un discurso debe ser posible señalar el tema o los temas del mismo a nivel comunicativo; podríamos llamarle locuciones: *lo importante, lo esencial de lo que se dijo* o *estructura semántica*. Puesto que tales estructuras semánticas aparentemente no se expresan en oraciones individuales sino en secuencias completas de oraciones logrando hacer una reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del discurso logrado a partir del saber escuchar y hablar (Van Dijk, 1996).

La comunicación, la interacción y el aprendizaje tienen funciones específicas y en un contexto educativo es importante que la comprensión del discurso incluya una respuesta efectiva dada a través de un acto locutivo e ilocutivo, en donde se espera que el estudiante universitario emita oraciones (hable), haciendo uso de la aserción real y precisa al oyente, (participantes de la comunicación docente- compañeros), por lo tanto los actos de habla dependen de la pragmática que está íntimamente relacionada con la gramática para poder expresar lo que se quiere de manera efectiva, planteamiento que sustenta la necesidad del trabajo de la oralidad en programas universitarios.

¿Pero qué hacer cuando las dificultades van más allá de aspectos pragmáticos y sintácticos?; frecuentemente las dificultades en la comprensión de lo que se escucha y la estructuración de lo que se habla, depende de los procesos cognoscitivos individuales, iniciando por la memoria que

permite almacenar la información que sale de los diversos sentidos, siendo necesario entonces hacer una distinción teórica entre (los tipos de memoria, la memoria a corto plazo (McP) y la memoria a largo plazo (MLP). A grandes rasgos, McP es necesaria para la manipulación de información que requiere de poco tiempo para ser procesada, por ejemplo, cuando queremos comprender sonidos, palabras, frases y oraciones. La información que requiere de más tiempo se almacenará a la larga en MLP después de que haya pasado por McP. Una de las características de McP es que su capacidad es limitada: cuando está «llena», es necesario que se vacíe, por lo menos parcialmente, antes de que pueda recibir nueva información. Podemos «medir» intuitivamente los límites de McP al leer, por ejemplo, una lista de números o de palabras y observar qué tan larga puede llegar a ser la lista antes de que comencemos a “olvidar” sus elementos o su orden correcto, cuando intentamos reproducir la lista inmediatamente después de leerla. Podemos hacer lo mismo si leemos oraciones con el fin de ver qué tan larga y compleja puede ser la oración antes de que sea imposible reproducirla palabra por palabra.

Estos principios básicos también operan en la comprensión del discurso. Un lector oyente se enfrentará primero con señales percibidas visual o auditivamente; estas serán comparadas con el conocimiento fonológico sistemático que el oyente tenga de la lengua, e interpretadas como fonemas y secuencias de fonemas. Lo mismo pasa con palabras y grupos de palabras que se cotejan con el léxico y con las reglas sintácticas de la lengua. Esto hace evidente que los usuarios de una lengua (estudiantes) requieren de estrategias de memoria para acceder al proceso de “decodificación” del discurso construyendo una estructura conceptual mediante el uso de elementos de la memoria (Van Dijk, 1996).

Leer y escribir

Aprender a escribir, depende en gran parte del gusto innato de cada persona y se logra aun sin la presencia de un maestro; pero esta vocación para producir textos, es posible desarrollarla por motivación, el deseo de superación, el estudio, la preparación y la práctica (Rojas, 2011). Esta actividad no se centra únicamente en la apropiación del contenido, sino que, también se constituye en un proceso de construcción y producción, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico e interpretativo (Santiago & Ruiz, 2005).

Entonces, la lectura puede ser entendida como una actividad de comprensión y producción de sentido; que va más allá de la decodificación pues requiere interrogar, participar y actualizar los procesos cognitivos y metacognitivos, permitiendo alcanzar la abstracción, análisis, síntesis, inferencia y predicción.

En la búsqueda de estrategias para alcanzar niveles lectores pertinentes y con un apoyo metacognitivo suficiente involucra al ejercicio lector una fase de anticipación o prelectura que posibilita la definición de objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con respecto al texto; una segunda fase de construcción, que se centra en el contenido principal: controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión; y por último la fase de evaluación, que da cuenta del proceso por medio de diversos recursos: resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros (Solé, 1998).

Una propuesta que se encuentra en oposición a la teoría histórico-cultural de Vygostky, es la de (Leontiev, 1981) quien considera que no son los conceptos los que unen al sujeto con la realidad que lo rodea y le determina el desarrollo de su conciencia, sino más bien, es la actividad que realiza. En el texto de la teoría de las acciones, se describe que Leontiev demostró que existe unidad entre la actividad exterior –la práctica– con la interior –la psíquica–. En la teoría de Leontiev

cualquier acción de aprendizaje representa un microsistema de dirección que comprenderá un órgano de trabajo o parte ejecutora de la acción, un órgano de observación y la comprobación o control-regulación de la acción (Talízina, 1988).

El aprendizaje estará determinado por la facilidad con que se realiza la acción, el grado de automatización y el ritmo de la ejecución. Al principio, el sujeto lo hace en forma consciente pero, a medida que avanza, pasa a ser una acción inconsciente (García., Riggs, & Cañizares, 2001).

Algunas propuestas de autor

Ladino propone frente al hacer para la potencialización de las habilidades comunicativas de escritura, lectura y oralidad (Ladino, 2016):

Cursos intensivos de escritura, lectura y oralidad. Las Universidades deben asumir como relevante el que sus mallas curriculares cuenten con cursos intensivos referidos a escritura, lectura y oralidad, es decir, que exclusivamente aborden el desarrollo de estas habilidades mediante prácticas sociales. Enseñar a escribir, a leer comprensivamente y a comunicarse en forma oral resulta una responsabilidad compartida por todo el programa de formación, dado que se consideran estas competencias como parte integrante del recorrido formativo. Dentro de la planificación, el docente incluye un mínimo de tareas formales de escritura, lectura y presentaciones orales para que realice el estudiante. Para lograr sus objetivos, éste debe sortear diferentes fases como la revisión de borradores bajo la guía del docente quien ofrece observaciones escritas y tutorías. El autor propone construir una enseñanza-aprendizaje de las habilidades comunicativas como parte de la formación pregrado.

1- Centros de apoyo pedagógico:

Teniendo como relevante las habilidades comunicativas en el mundo universitario, se debe pensar en la creación de un cen-

tro de aprendizaje de lectura, escritura y oralidad que cuente con un cuerpo de profesionales especialistas en el desarrollo de habilidades del lenguaje, quienes reciben las consultas de los estudiantes que necesitan asesoría para elaborar sus textos o preparar presentaciones. E igual, el trabajo debe también estar enfocado al apoyo a los docentes que requieren mejorar sus estrategias de enseñanza en el ámbito de la escritura, lectura y oralidad. Además, tales centros deben estar en condiciones de diseñar y producir materiales didácticos para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades comunicativas académicas.

2- Centro de estrategias de evaluación:

Como parte del proceso de generar competencias comunicativas en el estudiantado universitario, está el proceso de evaluación, para lo que propone un centro de estrategias de evaluación, siendo este integrado por un equipo de expertos encargados de crear y recopilar diversos instrumentos que permitan generar un sistema de seguimiento y evaluación sobre el desarrollo. Como tareas relevantes se encuentra la provisión de una gran variedad de recursos para evaluar las habilidades comunicativas académicas de los estudiantes en diferentes etapas. Al mismo tiempo, la aplicación de técnicas de seguimiento del proceso de aprendizaje: evaluación formativa, implementación de recursos para la auto-evaluación, co-evaluación y evaluación a pares o hetero-evaluación. Otro aspecto importante consiste en involucrar a evaluadores externos de otras instituciones o especialistas en el área y potenciar el papel de docente como evaluador.

3- Sistema de ayudantía o compañeros de escritura, lectura y oralidad:

Dentro de la propuesta se involucra como actores importantes a los estudiantes como pares; es decir, crear un sistema donde quienes brindan apoyo son estudiantes de cursos superio-

res que se integran a las clases de quienes requieren de guía; siendo su tarea el ayudar a sus compañeros en la realización de las tareas de lectura, escritura y presentación oral de textos académicos. Los docentes podrían ser los remitentes de los posibles ayudantes, en tanto tienen la posibilidad de conocer las competencias de los mismos.

4- Sistema de tutores:

Se plantea la modalidad de tutores, quienes pueden ser estudiantes de grado y/o posgrado, seleccionados y capacitados para ayudar a otros de menor nivel educativo en sus tareas relacionadas con habilidades comunicativas. Para poder ser tutor se espera hayan demostrado niveles superiores en las competencias lingüísticas académicas especialmente en escritura. A diferencia del sistema de compañeros, en el de tutores no se integra a las actividades del curso y el apoyo se lleva fundamentalmente en espacios académicos universitarios.

5- Recursos pedagógicos en línea:

Los portales web deben ser un recurso clave para los centros de escritura en tanto brindan la opción de poder ofrecer cursos para el desarrollo de competencias comunicativas académicas. La modalidad web podría ser utilizada tanto para los estudiantes como docentes, brindándoles material en guías, bibliografía, talleres, textos, entre otros; para potenciar las habilidades comunicativas.

6- Pareja pedagógica:

Como opción de trabajo colaborativo entre profesionales, la propuesta está en la pareja pedagógica, la que podría estar conformada por un académico especialista en una disciplina de formación y otro que es experto en el desarrollo de competencias comunicativas. El dúo compartiría el seguimiento y

revisión permanente del progreso de estas habilidades de los mismos grupos de alumnos. La pareja se dedicaría a atender los requerimientos lingüísticos de la asignatura, relacionados con la escritura, comprensión de lectura y comunicación oral, orientando tanto el aprendizaje de la materia como el dominio de las convenciones lingüísticas en las que vehicula dicho conocimiento.

7- Seminarios transversales o emergentes:

Esta estrategia consiste en charlas o cursos tipo taller que se dictan a los estudiantes de un nivel determinado, siendo el objetivo reforzar el desarrollo de alguna competencia comunicativa. Se propone la realización de instancias breves de capacitación a realizar al inicio o al final de cada periodo académico. La temática deberá estar referida a contenidos problemáticos cuyo alcance es transversal o interdisciplinar. Por ejemplo, la redacción de ensayos o de informes de investigación, la comunicación oral, o estrategias para la comprensión de textos.

Paula Carlino presenta una propuesta que puede ser aplicada a todo tipo de estudiante, centrada en el trabajo de habilidades comunicativas en el aula (Carlino, 2006):

Escritura: Como aspectos esenciales a tener en cuenta, están:

- Revisar lo escrito: para esto es necesario establecer relaciones entre el sujeto y el texto, identificar las categorías de análisis y los niveles textuales involucrados; el profesor debe ir más allá de hacer correcciones ortográficas y de forma, el profesor debe revisar el efecto que el texto produjo en el lector.

- Plantear situaciones de escritura experimentales: a partir de actividades de producción y comprensión textual como elaboraciones rotativas de síntesis de clase, tutorías para escritos grupales, preparaciones para exámenes, solicitud de respuestas escritas a preguntas sobre bibliografías y como cierre propone realizar una sesión en donde se establezcan las seme-

zanjas entre las cuatro situaciones de escritura.

Lectura: En primera instancia explícita: el leer implica abordar un tema específico para ampliarlo cuando se trata de lectura formal, lo que se espera es que el interesado a partir de su conocimiento previo y de lo leído realice nuevos aportes y genere cambios cognoscitivos, para lograrlo Carlino propone:

- Leer con ayuda de guías.
- Resumir para uno mismo.

- Comprender la bibliografía: identificando la postura del autor, reconociendo la postura de otros autores citados, reconstruyendo el vínculo entre unas posiciones y otras relacionándola con otros textos leídos, infiriendo las implicaciones del texto.

- Evaluar la evaluación
- Realizar autocríticas de sus propios procesos lectores.
- Análisis de casos.

De Zubiría, en su propuesta “Teoría de las seis lecturas” plantea en el proceso lector como prioridad el encuentro de la macroestructura desde el mismo texto, llevando al estudiante a un encuentro cercano con el planteamiento del autor, como proceso necesario para posteriormente llevar a niveles de intertextualidad desde la conversación de las propuestas de autores. Desde la pedagogía conceptual, la lectura debe pasar por seis niveles jerárquicos para poder llegar a conseguir una verdadera comprensión de texto. (De Zubiría, 2001)

La teoría de las seis lecturas avanza hacia la presentación de un modelo neuropsicopedagógico de la lectura. Más que dar respuesta a la pregunta sobre ¿qué es leer?, el interés se vuelca a la pregun-

ta: ¿en qué consiste leer? Solo para responderla es necesario analizar la naturaleza del proceso en sus componentes cerebrales (neurología), en sus componentes mentales (psicología) y en sus componentes pedagógicos (teoría de la enseñanza). En este último punto surge un gran interrogante: ¿qué enseñar?, lo contribuye eficazmente a potenciar las operaciones cerebrales y psicológicas que están naturalmente involucradas al leer (Gutierrez C, 2011)

Todo proceso de lectura deberá pasar por dos macroniveles:

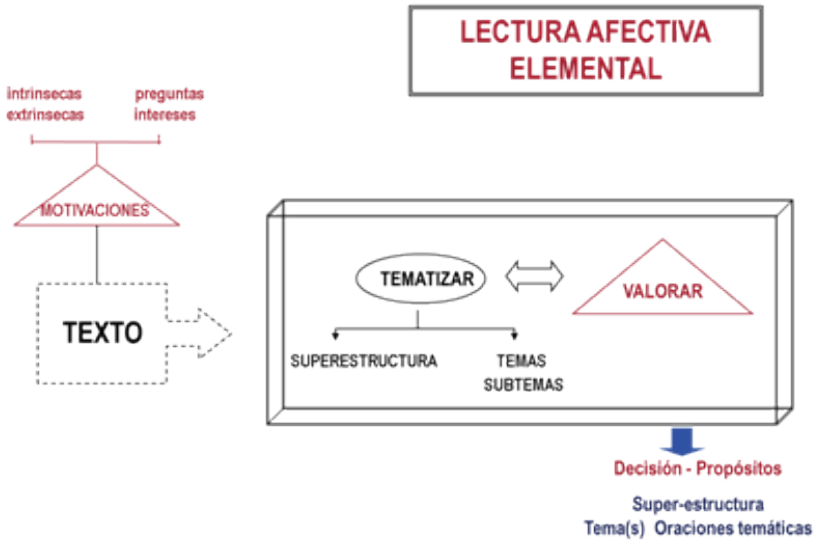
Lectura Afectiva, la que parte de las motivaciones al texto, pasa al encuentro elemental de las superestructuras para pasar a una lectura básica que lleva a definir las oraciones o pensamientos relevantes; consiguiendo con esto el enganche afectivo del lector con el texto.

Figura 1: Teoría de las seis lecturas. Lectura afectiva.



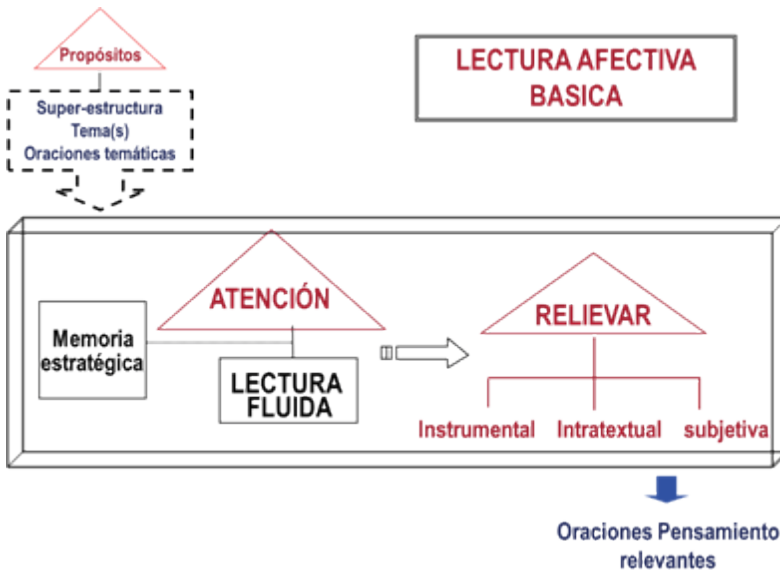
Fuente: De Zubiría, *Teoría de las-seis lecturas*. Version 2001

Figura 2: Teoría de las seis lecturas. Lectura afectiva elemental.



Fuente: De Zubiría, *Teoría de las-seis lecturas* . Version 2001

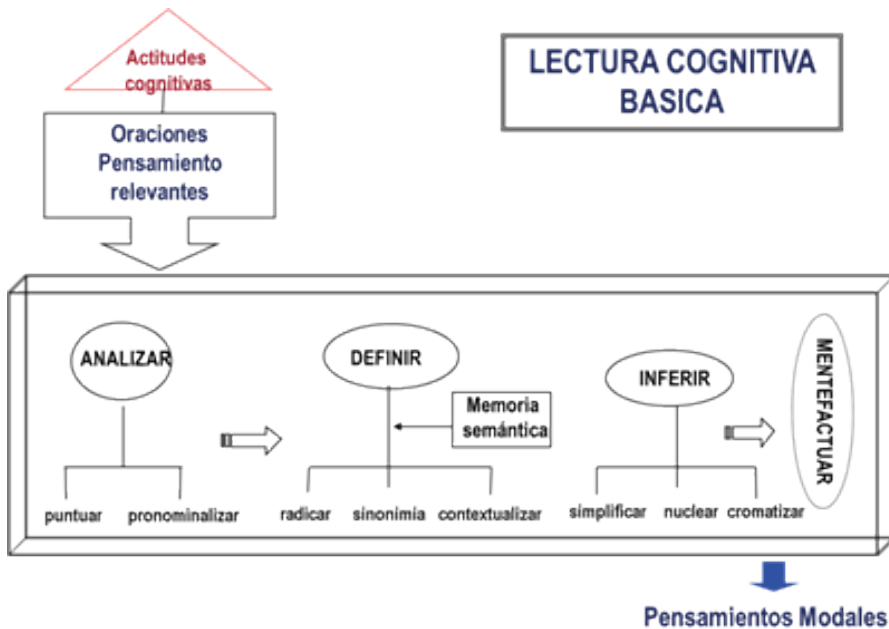
Figura 3: Teoría de las seis lecturas. Lectura afectiva básica.



Fuente: De Zubiría, *Teoría de las-seis lecturas* Version 2001

Lectura Cognitiva, en este macronivel el lector se enfrentará a tres momentos: la lectura cognitiva básica en donde tendrá que llegar a los pensamientos modales a partir de poner en ejecución actividades cognitivas de analizar, definir e inferir; dentro de las cuales tendrá que poner a operar las habilidades psicolingüísticas de puntuar, pronominalizar, radicar, sinonimia, contextualizar, simplificar, nuclear y cromatizar.

Figura 4: Teoría de las seis lecturas. Lectura cognitiva básica.

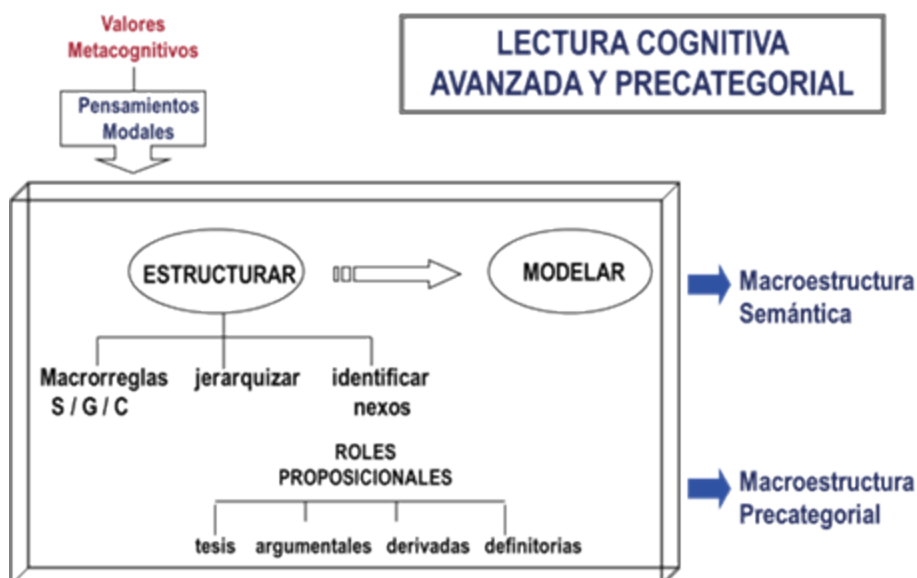


Fuente: De Zubiría, *Teoría de las-seis lecturas*. Version 2001

Una vez el lector ha encontrado los pensamientos inmersos en el texto y que corresponden a lo expuesto por el autor, entra en el nivel de lectura cognitiva avanzada que tiene como

fin estructurar, organizar los pensamientos modales en una macroestructura semántica y desde aquí llegar al nivel de lectura cognitiva precategorial que lleva a la comprensión del rol o sentido de las diferentes proposiciones.

Figura 5: Teoría de las seis lecturas. Lectura cognitiva avanzada y precategorial.



Fuente: De Zubiría, *Teoría de las seis lecturas*. Version 2001

Proceso evolutivo de las habilidades comunicativas

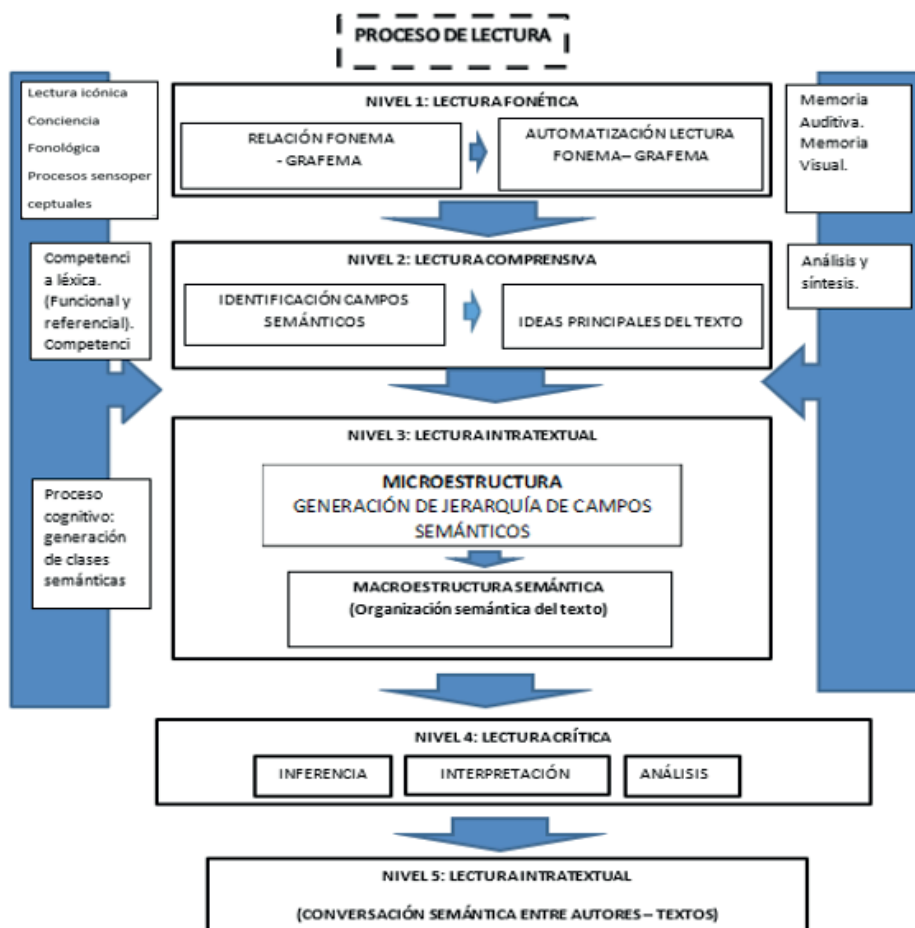
Las habilidades comunicativas –leer, escribir, hablar y escuchar– como parte del lenguaje en relación directa con los procesos metacognitivos, corresponden a un proceso evolutivo inherente a la educación que transversaliza al Ser Humano.

Tomando como base los diferentes postulados, se presentan

los elementos mínimos requeridos para hacer posible el desarrollo de cada una de las habilidades que dan soporte a las competencias comunicativas; elementos que parten de la maduración neurológica con que cuenta cada sujeto que cursa educación superior. Los procesos van en pro del alcance de niveles de desarrollo que les permita comunicarse de manera efectiva y favorecer las habilidades comunicativas, lo que se hará visible en el proceso de aprendizaje del mismo.

El Gráfico 1 presenta el proceso de lectura como un proceso de tres niveles; se parte de la lectura fonética como la primera habilidad que un sujeto debe adquirir, para ello requiere de altos niveles de automatización fonemática lo que se logra a partir de acciones de conciencia fonológica que a la vez requiere de la función superior sensorial. En el nivel dos se encuentra la lectura comprensiva en donde la persona alcanza la identificación de los campos semánticos, favoreciendo la comprensión de las principales ideas de un texto. Seguido a este nivel encontramos la lectura intratextual que permite organizar los campos semánticos para alcanzar la comprensión superficial y profunda del texto, por lo que el proceso cognitivo debe haber recibido la estimulación necesaria de los niveles anteriores. Ser competente en lectura significa llegar a la comprensión interna del texto, en donde el lector logra extraer la propuesta del autor del escrito y con esto permitirse, posteriormente, poner de manifiesto sus pensamientos.

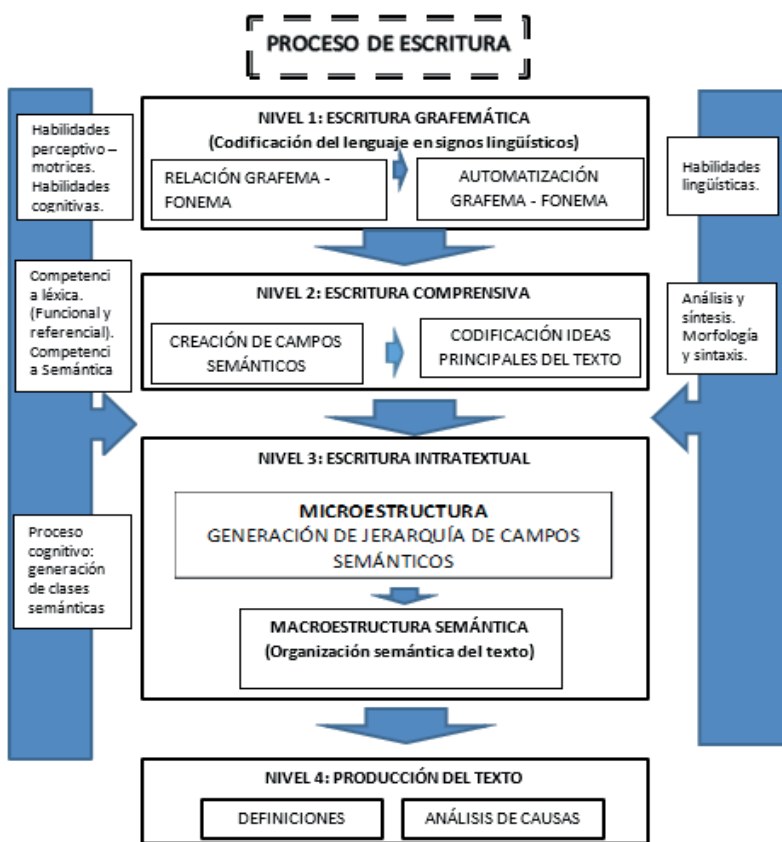
Gráfico 1. Niveles del proceso lector.



En el Gráfico 2, se expone el proceso escrito, el que requiere de la ganancia de habilidades secuenciales en cuatro niveles. El primer nivel, constituye el aprendizaje de los elementos grafemáticos, los que dependen de las habilidades lingüísticas, perceptivas, motoras, y cognitivas; el dominio de este nivel permite pasar de una escritura mecanizada, por una relación de impresión de grafemas, al proceso comprensivo que codifica la idea principal del texto, facilitando la organización por campos semánticos que en el nivel tres se refleja

en la macroestructura semántica. Como escritor se requiere que la estructura semántica esté clara, en tanto asegura la producción del texto con claridades de definiciones y análisis de causas; asegurando un escrito coherente, cohesivo y con jerarquía ideativa y semántica.

Gráfico 2. Niveles del proceso escrito.

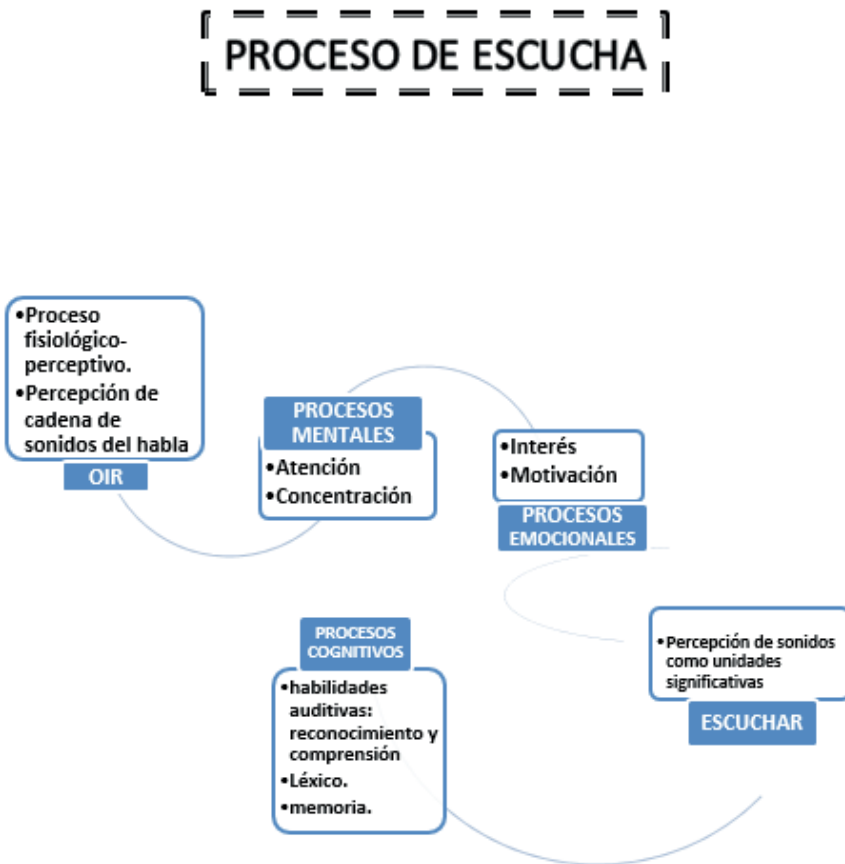


Fuente: Elaboración propia (2018)

El Gráfico 3 corresponde al proceso de escucha, inicia como un proceso fisiológico perceptual que le da sentido al habla, a partir del dominio de procesos mentales como atención y concentración, lo que acompañado del contexto pasa a tener

un sentido emocional el que dará paso a la decisión de escuchar y convertirlo en unidades significativas que llevarán al encuentro con las bases cognitivas tenidas.

Gráfico 3. Proceso de escucha como precursor de la cognición.



Fuente: Elaboración propia (2018).

Por último, el Gráfico 4 expone la oralidad. Se presenta cómo la oralidad requiere de todos los esfuerzos cognitivos, fisiológicos y emocionales para manifestar el pensamiento, a partir de sonidos articulados con características segmentales y suprasegmentales que dan fuerza al discurso, dependiente del contexto comunicativo en que se exprese.

Gráfico 4. La oralidad como manifestación de pensamiento.



Fuente: Elaboración propia (2018).

Referencias bibliográficas

- Arellano, E. (enero- marzo, Vol 3 de 1998). *La estrategia de comunicación como un principio de integración/ interacción dentro de las organizaciones.* ,. Obtenido de <http://www.razonypalabra.org.mx/ anteriores/supesp/ estrategia.htm>
- Barriga, F. D., & Rojas, G. H. (2004). *Una interpretación constructivista..* México: McGRAW.
- Berruto, G. (1979). *La semántica. México.* México: Nueva Imagen.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castellá, J., Salvador, C., Cros, A., & Monserrat, V. (2007). *Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* España: GRAÓ.
- Correa, R. (2007). *Currículo Educación Inicial.* Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/.../currículo-educación-inicial-lowres.pdf>
- Coseriu. (1992). *Competencia lingüística Elementos de la teoría de! hablar.* Madrid: Gredos.
- De Zubiria, M. (4 de Abril de 2001). (F. M. 1005128, Ed.) *Teoría-de-Las-Seis-Lecturas-Version-2001.* Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/260192944/>
- Díaz, Á. (1999). *Aproximación al texto escrito.* Medellín. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- DMT Gutierrez. (2014). *Estrategias de comunicación para potenciar el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) a través de repositorios y metaconectores.* (s.f.). Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/42523/44073>

- García., A., Riggs, E., & Cañizares, R. (2001). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y vida*, núm 3, 28 - 35.
- Girón, M. S., & Vallejo, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Gros, B., & Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro ICE.
- Gutierrez C, A. N. (2011). *Un acercamiento a la pedagogía conceptual*. Obtenido de www.lasalle.edu.co: <http://vulcano.lasalle.edu.co/docencia/propuestas>
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. *En: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Inés Aguerro, G. C. (Septiembre de 2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Organización de las naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura UNESCO. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación LLECE. . Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- J Bailey, I. V. (1999). *Iterative feedback: impacts on student writing*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior. Melbourne.
- Ladino, E. C. (2016). Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 21(69), 411-435. Obtenido de: <https://usc.elogim.com:2123/doc-view/1793389313?accountid=48947>
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. la Habana: Pueblo y educación.

- Lomas, C. (1996). *Aprender a comunicar (se) en las aulas*.
Obtenido de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05-articulos/monografico/pdf_5/Lomas.pdf
- López Viera, L. (2003). *Comunicación Social*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Marc, E., & Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Paidós.
- Martinez, Y. (2009). *Hablemos de comunicacion: una aproximación a las dimensiones esenciales de la comunicación institucional*. La Habana: Ediciones Logos.
- N Sanmarti, O. T. (2005). Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2).
- Ministerio de Educación Nacional. (4 de octubre de 2017).
Obtenido de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Niño, V. (2003). *Competencias en la comunicación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rojas, K. R. (30 de enero de 2009). *La comunicación como estrategia de integración y gestión*. Obtenido de javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis209.pdf
- Rojas, V. M. (2011). *Escribir a su alcance. Lo que usted necesita saber para despertar la habilidad de redactar un texto*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Santiago, Á., & Ruiz, M. C. (2005). Jaime. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría libros.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Santa Fe de Bogotá: Ariel, S.A.

- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona.
- Talízina, N. (1988). *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Tovar Gutiérrez, D. M. (2014). Estrategias de comunicación para potenciar el uso de recursos educativos abiertos (REA) a través de repositorios y metaconectores. *Innovar*, 24(52), 67-78.
- UNESCO, A. 2. (19 - 22 de Mayo de 2015). Decalaracion de Incheon y Marco de Acción OD 4. República de Corea.
- Uriel Giraldo, D. A. (18 de junio de 2013). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*,. Obtenido de http://www.cna.gov.co/1741/articulos-186502_doc_academico10.pdf
- Van Dijk, T. A. (1996). *Las estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo Ventiuno.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura S.A.

HOYOS EN LA VIDA

Mis pasos me delatan, mi voz se opaca.
Voy tajante por el mundo,
Rompiendo silencios en las miradas de los otros.
Marcho entre burbujas de ruido y malicia.
Intento explicar mis ideas que nacen de un habla interna.
No se exponen como las tuyas,
No hablan con los mismos golpes de voz,
Tampoco se articulan a ningún lugar.
Voy como una bolsa de aire
Sin rumbo y sin llegada.
Y...parece que se necesitara.

Gladys Zamudio Tobar

Tecnología de asistencia para la educación superior inclusiva

Patricia Segovia de Maya

Orlando Ospina López

Yana Elida Saint-Priest Velásquez

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC, se han convertido en una herramienta para el trabajo en el aula, sus bondades permiten la inclusión de personas en situación de discapacidad, quienes de manera progresiva se apropian de dicha tecnología para no quedar relegados, procurando obtener mejores resultados en su participación social; herramientas tales como las plataformas virtuales con las que cuentan instituciones de educación básica primaria, secundaria y universitaria han explotado el actuar docente y han permitido la generación de recursos educativos con diversos niveles técnicos los cuales tienen en cuenta algunas, por no decir todas las necesidades de los educandos a la hora de aprender.

Autores como Guillermo Sunkel y Daniela Trucco (2012), presentan aportes muy importantes que se deben tener en cuenta como un punto de partida para observar experiencias significativas que se presentan en el campo educativo, dado que se han originado en políticas de los países latinoamericanos como Uruguay, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Panamá, políticas concebidas con el ánimo del cierre de brechas digitales.

Tal como se aprecia en la obra de Guillermo Sunkel y Daniela Trucco, el cierre de las brechas digitales no se suple simplemente con dotar de computadores a la población educativa, es necesaria la inversión en infraestructura en cuanto a redes y a capacitación y concientización de la misma población.

Paula Pérez, por su parte en su artículo publicado en el mismo libro de Sunkel (p. 168), da a conocer el Plan Integral de Educación Digital de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), en el que se describen las dimensiones y alcance de la *educación especial*, en el que se persigue como objetivo fundamental la inclusión educativa de personas con discapacidad o alguna restricción cognitiva, sensorial, conductual o motora; en este sentido la autora, se refiere a la utilización de tecnologías adaptativas personalizadas, que permitan potenciar las capacidades funcionales de las personas en situación de discapacidad o a modificar sus conductas.

Tecnología de asistencia

Según Cook y Hussey (2016), citado por Raposo y Salgado (2015), se define la tecnología de asistencia como "...cualquier artículo, equipo global o parcial, o cualquier sistema adquirido comercialmente o adaptado a una persona, que se usa para aumentar o mejorar capacidades funcionales de individuos con discapacidades, o modificar o instaurar conductas" (p. 123).

Para el Servicio Nacional de la Discapacidad de Chile- [SENADIS] (2014), la tecnología de asistencia es "cualquier dispositivo, software, equipo, sistema o instrumento fabricado, desarrollado o adaptado que permitan superar y/o eliminar las barreras arquitectónicas, actitudinales y procedimentales que enfrentan las personas en situación de discapacidad durante su desempeño cotidiano..." (p.16), y para la Norma ISO 9999 de 2011, citada por Murillo y Naranjo (2015), la tecnología de asistencia o producto de apoyo es cualquier dispositivo, equipo y/o software, utilizado por personas con discapacidad que le permite participar, proteger, apoyar, entrenar o sustituir fun-

ciones o estructuras corporales para prevenir deficiencias o limitaciones de participación en la actividad (p. 3).

En términos generales, se puede definir que la tecnología de asistencia, hace referencia a cualquier producto tecnológico utilizado para mantener o mejorar capacidades funcionales de personas con discapacidad.

Según la Organización Mundial de la Salud- [OMS] (2016), la tecnología de asistencia es una expresión genérica que designa todos los sistemas y servicios relacionados con la utilización de productos de asistencia y la prestación de servicios al respecto. La tecnología de asistencia permite a las personas llevar una vida sana, productiva, independiente y digna y tomar parte en la educación, el mercado laboral y la vida social. La tecnología de asistencia reduce la necesidad de servicios oficiales de salud y apoyo y de atención crónica, así como la carga de trabajo que recae en los cuidadores. A falta de esta tecnología, ciertas personas suelen verse excluidas, aisladas y sumidas en la pobreza, lo que hace más gravosas las consecuencias de una enfermedad o discapacidad para la propia persona, su familia y la sociedad.

Normatividad

En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, realizada por Organización de las Naciones Unidas (ONU), se estableció, entre otros, el siguiente principio: “Proporcionar información que sea accesible para las personas con discapacidad sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, incluidas nuevas tecnologías, así como otras formas de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo” (ONU, 2006, p. 6).

El Congreso de Colombia (2013), en la Ley 1618 de 2013, artículo 16, sobre derecho a la información y comunicaciones, dispone de los siguientes literales en favor de las personas con discapacidad:

1. El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) adelantará un proyecto que permita masificar la utilización de software libre de los programas para personas con discapacidad.
2. Dar estricto cumplimiento a las normas vigentes sobre accesibilidad y acceso a la información en los medios de comunicación debiendo cumplir con los plazos contemplados para efectuar las adecuaciones señaladas en ellas.
3. Propiciar espacios en los canales de televisiones estatales, nacionales y regionales con programas que incluyan la interpretación en Lenguaje de Señas Colombiana, y/o el *closed caption*, y/o con subtítulos.
4. Desarrollar programas que faciliten el acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de las personas con discapacidad, especialmente en las instituciones educativas.
5. Promover estrategias de información, comunicación y educación permanentes, para incidir en el cambio de imaginarios sociales e individuales acerca de las potencialidades y capacidades de las personas con discapacidad.
6. Diseñar las estrategias de información y divulgación accesibles para personas con discapacidad, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) facilitará los canales de divulgación mediante los medios de comunicación públicos y un llamado de responsabilidad social a los medios privados.
7. El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones adelantará un programa de capacitación en tecnologías de la información y las comunicaciones para personas con discapacidad sensorial y con deficiencias específicas que alteren las competencias para comunicarse a través del lenguaje verbal.
8. Los tecnocentros deben ser accesibles para todas las personas con discapacidad y en particular contarán con sof-

ware especializado que garantice el acceso a la información, a las comunicaciones y a las tecnologías de la información y las comunicaciones, de las personas con discapacidad sensorial.

9. El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones adelantará un programa de capacitación en tecnologías de la información y las comunicaciones para personas con discapacidad sensorial.

10. El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), y el programa Gobierno en Línea brindarán orientación para la accesibilidad a la información en la administración pública.

11. El Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, expedirá el decreto reglamentario para fijar los estándares de accesibilidad a todos los sitios web y a los medios y sistemas de información de los órganos, organismos y entidades estatales de todo orden, para que se garantice efectivamente el pleno acceso de las personas con discapacidad sensorial a dichos sitios y sistemas y la información que ellos contienen.

La tecnología en favor de la discapacidad

Las personas con discapacidad tienen cada día menos barreras para acceder a oportunidades que antes les era difícil o imposible alcanzar, esto debido al desarrollo acelerado de las tecnologías y las grandes innovaciones que vienen con ella. Al contar con herramientas tecnológicas accesibles y disponibles para todas las personas, estas se convierten en una ayuda para que las personas con discapacidad hagan parte importante en el desarrollo de la economía de cada país.

Es imperativo para las instituciones desarrollar las condiciones necesarias para responder a la diversidad de los estudiantes, las diferencias individuales y sociales, entre otras, con el fin de eliminar o mitigar las barreras en su normal desempeño

formativo. Para Murillo y Naranjo (2015), las personas en situación de discapacidad tienen un gran aliado en el desarrollo de nuevas tecnologías, porque ofrecen innumerables alternativas para una mejor calidad de vida (p. 1).

“Por su naturaleza, las nuevas tecnologías amplían las posibilidades de comunicación en las instituciones educativas y fuera de ellas, generando nuevas oportunidades para que los aprendices se involucren en el aprendizaje, incluyendo a aquellos que son difíciles de alcanzar” (Becta, 2007, citado por Claro, 2011, p. 6).

Rozo (2016), manifiesta que la tecnología permite incorporar al individuo de diversas formas para su participación individual, grupal y comunitaria, teniendo en cuenta los alcances de su uso, y puede brindar generosas oportunidades para las personas con diversidad funcional. (p.131). Por un lado, está la tecnología de asistencia, como lo consideran Cook y Polgar (2008) citado por Rozo (2016), que está constituida por recursos mediante los cuales se disminuye el impacto de la discapacidad en la vida de las personas, a través de dispositivos, prácticas o estrategias (p. 131).

Otra forma de tecnología es la compensatoria, que es definida por Hansson (2009), citado por Rozo (2016), como “la tecnología que reemplaza (totalmente o en parte) la pérdida de una función biológica, por una nueva función de naturaleza general (...) la tecnología compensatoria reduce el impedimento por proveer nuevas habilidades que compensan la discapacidad” (p. 131). Sin embargo, para el presente estudio no se hace relevancia a esta última. También se puede manifestar que:

Las nuevas tecnologías son consideradas como un medio excepcional de acceder a personas con limitaciones físicas y psicológicas (...) Por otra parte, se presenta una oportunidad que tiene relación con la potencialidad de las nuevas tecnologías para adaptarse y constituirse en tecnologías de apoyo que respondan a las necesidades especiales de los aprendices (...) Para algunos

estudiantes el acceso a las tecnologías es tal vez la única forma de participar en la sociedad y realizar su potencial (Becta, 2003, citado por Claro, 2011, p. 21).

La tecnología de asistencia permite a las personas llevar una vida sana, productiva, independiente y digna y tomar parte en la educación, el mercado laboral y la vida social. La tecnología de asistencia reduce la necesidad de servicios oficiales de salud y apoyo y de atención crónica, así como la carga de trabajo que recae en los cuidadores. A falta de esta tecnología, ciertas personas suelen verse excluidas, aisladas y sumidas en la pobreza, lo que hace más gravosas las consecuencias de una enfermedad o discapacidad para la propia persona, su familia y la sociedad (OMS, 2016).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura – [UNESCO], (2011), manifiesta que para “suministrar tecnología de asistencia se utiliza un modelo de ajustes individualizados.” Lo anterior significa que para proporcionar un dispositivo o un servicio de tecnología de asistencia, a una persona en situación de discapacidad, es preciso efectuar un examen y evaluación de su situación. En cambio, los productos o servicios tecnológicos basados en el concepto de Diseño Universal (DU), pueden ser utilizados por la mayor cantidad de personas sin necesidad de adaptación, dado que precisamente son desarrollos generales que se aplican a todas las personas y las que requieran apoyo especializado utilizarán los instrumentos pertinentes o adaptativos, cuando los necesiten, es decir, medios integrados de apoyo ocasional (p. 27).

Tecnología de asistencia en educación

Al integrar las tecnologías en las aulas hay que asegurarse que sean usables y accesibles, entendiendo por accesibilidad “el grado hasta el cual un producto, dispositivo, servicio o ambiente está disponible para tantas personas como sea posible” (Sánchez y Selva, citado por Santana, Lescano, y Costaguta, 2015, p. 358). Es decir, que todas las personas con discapaci-

dad puedan tener acceso a la información sin ningún tipo de limitación y en igualdad de condiciones.

La usabilidad, según la Organización Internacional de Normalización [ISO] 9241-11, citado por Enríquez y Casas (2013), “es el grado con el que un producto puede ser usado por usuarios específicos para alcanzar objetivos específicos con efectividad, eficiencia y satisfacción, en un contexto de uso específico” (p. 27)

Ahora, estos dos términos no son excluyentes uno del otro, por lo contrario, usabilidad y accesibilidad, deben armonizar para que sean plenamente reconocidos y disponibles para cualquier persona, por lo tanto, “Si un diseño no es usable, no puede considerarse accesible y viceversa” (Hassan y Ortega, 2009, p. 11)

Con estos criterios de accesibilidad y usabilidad, se fundamentan hoy día las tecnologías, lo cual ha permitido que, a través de su desarrollo acelerado y las grandes innovaciones que vienen con ella, las oportunidades para las personas sean cada día mayores y las barreras que antes se ceñían sobre las personas en situación de discapacidad sean cada vez menores. El que estas herramientas sean accesibles y estén disponibles para todo ser humano, se convierte en una invaluable ayuda para que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación.

Si las instituciones no desarrollan las condiciones necesarias para responder a la diversidad de los estudiantes, las diferencias individuales, sociales, entre otras, se convierten en fuertes barreras que le conllevan a tener dificultades en su normal desempeño formativo, por lo cual “suelen verse excluidas, aisladas y sumidas en la pobreza, lo que hace más gravosas las consecuencias de una enfermedad o discapacidad para la propia persona, su familia y la sociedad” (OMS, 2016)

Las personas en situación de discapacidad tienen un gran aliado en el desarrollo de nuevas tecnologías, que ofrecen diversas alternativas para una mejor calidad de vida y permiten incorporar al individuo en diversas formas para la participa-

ción individual, grupal y comunitaria (Murillo y Naranjo, 2015, p. 1), (Rozo, 2016, p.131), Cook y Polgar (2008) citado por Rozo (2016, p.131). “(...)por su naturaleza, las nuevas tecnologías amplían las posibilidades de comunicación en las instituciones educativas, generando nuevas oportunidades para que los aprendices se involucren en el aprendizaje...” (Becta, 2007, citado por Claro, 2011, p. 5).

La tecnología cumple un papel fundamental en la sociedad, teniendo en cuenta que brinda las herramientas amplias y necesarias para facilitar la incorporación del alumno, incluyendo aquellos con discapacidad, a una educación incluyente, sin barreras.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, realizada por la Organización de las Naciones Unidas- ONU (2006), sobre los *derechos de las personas con discapacidad*, se incorpora el concepto de Diseño Universal, como “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas” sin requerir adaptaciones especiales. (p. 5)

Una de las ideas centrales del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), según manifiesta García (2016), consiste en evitar los costos al modificar el currículo e invertir los esfuerzos en la creación de un diseño pensado para todos desde su origen. Esto permitirá que en los currículos que están diseñados universalmente, las dificultades a posteriori, pueden ser reducidas o eliminadas, permitiendo implementar un medio de aprendizaje mejor para todos los estudiantes (p. 176).

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI], (2016), manifiesta que el DUA es uno de los enfoques que ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad, sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que dan poder a los educadores para atender y reconocer múltiples necesidades (p. 6).

Adicionalmente, “aunque la implementación del DUA no implica necesariamente el uso de TICs” (...) “en el campo del Diseño Universal para el Aprendizaje es el uso de la tecnología

como medio para favorecer la flexibilidad en los objetivos, los contenidos, los materiales y la evaluación” (Sanchez y Diez, 2013).

Si un currículo es construido en su totalidad, basándose en el DU, se reducen costos y dificultades que se presentan al realizar adaptaciones particulares (García, 2016, p.176); “... éste enfoque ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad, sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que dan poder a los educadores para atender y reconocer múltiples necesidades” (CERMI, 2016, p. 6).

Importancia de la tecnología de asistencia en el aula

Gracias a las tecnologías web, la usabilidad y accesibilidad de los materiales se ha facilitado; ahora una mayor cantidad de personas puede trabajar con una mayor cantidad de información, fomentando la autonomía, independencia y calidad de vida de las personas con discapacidad. Para CERMI (2016), ejemplos de estas tecnologías son las siguientes herramientas:

Los creadores de contenidos didácticos, que permiten elaborar y publicar material y actividades educativas en diferentes formatos. Entre algunas se encuentran: eXelearning, INDESAHC, Hot Potatoes y Constructor.

Las redes colaborativas dedicadas a la educación, donde se comparte material fácil de adaptar, entre ellas: Procomún, EducaLab, ESVI-AL, Página del MECD.

En las plataformas educativas virtuales, Learning Management System (LMS) o Sistemas de Gestión de Aprendizaje, facilitan la creación, gestión y distribución de actividades formativas, siendo las más conocidas: LRN, BlackBoard Learn, ATutor y Moodle.

Los sistemas operativos actuales incorporan otras herramientas que mejoran el grado de accesibilidad y usabilidad de los programas que se ejecutan en ellos.

Materiales y recursos educativos

Restrepo, González, Cárdenas, Bedoya y Preciado (2012), sostienen que, “la mayoría de las habilidades que adquiere el ser humano a lo largo del ciclo evolutivo tienen como base el desarrollo motor”, esto conlleva a que una persona con discapacidad física las adquiera más lentamente o no las adquiera; lo cual va a influir notoriamente en su aprendizaje ya que su condición dificulta las posibilidades para escribir, leer y manejar cualquier tipo de dispositivo electrónico. Gracias a los avances científicos y tecnológicos, la población con discapacidad física cuenta con software, hardware y otras ayudas técnicas que le facilitan la autonomía para acceder a la información y al conocimiento (p. 35). Entre los diseños de tecnologías para apoyar las limitaciones físicas se encuentran las adaptaciones de mouse y teclado para ser controlados con otras partes del cuerpo como cabeza, ojos o boca, como se aprecia en la Tabla 1.

DISCAPACIDADES SENSORIALES - DISCAPACIDAD VISUAL

Se precisa que las “TIC, es la principal tecnología de asistencia aplicada a los recursos educativos de estudiantes con discapacidad visual” (Alves, 2009, citado por Restrepo y otros, 2012), estas tecnologías pueden definirse como “ordenadores con programas que permiten a los estudiantes acceder al entorno digital, la promoción de la persona a la vida social y la educación inclusiva” (Alves, 2009, citado por Restrepo y otros, 2012). Entre los cuales se encuentran: Magnificadores de pantalla, impresoras y teclados Braille, reconocedores de voz, lectores de pantalla, lupa con luz, catalejo y pantalla braille. Conforme a la tabla 1, algunos autores como SENADIS (2015), Proyecto Comunica (2016), Palomá (2015), Díez y otros (2011); Santana y otros (2015), hacen mención respecto a estos dispositivos para la asistencia de personas con discapacidad visual.

Discapacidades sensoriales: auditiva, problemas en la comunicación y lenguaje

Para FIAPAS (1990), citado por la Universidad de Granada, España (2016), “la discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo”; por consiguiente, le implica un déficit en el acceso al lenguaje oral y tras de ello vienen las deficiencias en los procesos cognitivos e integración escolar, social y laboral. Algunos dispositivos tecnológicos para la discapacidad auditiva, (Díez y otros 2011, p. 95-110), son: amplificadores o modificadores de sonidos, adaptación acústica de aulas, traductores de sonido a formatos visuales o táctiles, ver Tabla 1.

Los problemas en la comunicación y lenguaje, hacen referencia a la incapacidad para generar, emitir y comprender mensajes del habla, personas que presentan pérdida total del habla o mudez. Algunos dispositivos para la discapacidad de comunicación y lenguaje son: traductores de lenguaje de señas, estimulador de cuerdas bucales y sistemas de lectura neuronal, conforme se aprecia en la Tabla 1.

Discapacidades intelectuales

Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México- [INEGI] (s.f.), el grupo de las discapacidades mentales incluye las deficiencias intelectuales y conductuales que representan restricciones en el aprendizaje y el modo de conducirse, por lo que la persona no puede relacionarse con su entorno y tiene limitaciones en el desempeño de sus actividades.

En la Tabla 1, se muestran dispositivos que permiten facilitar el acceso a la información, favorecer la inclusión digital y desarrollar algunas competencias para el uso de la tecnología del alumnado con discapacidad intelectual.

Tabla1. Tecnologías de asistencia según el tipo de discapacidad

Discapacidad	Tecnología de Asistencia	Hardware	Descripción
Físicas	Adaptaciones de mouse	BJOY Chin	Mouse físico que se controla con la cabeza
		eViacam	Mouse que funciona con la cabeza usa <i>webcam</i>
		HeadDev	Mouse facial con movimientos de cabeza
		Headmouse	Software que convierte movimientos de cabeza en direcciones de mouse
		SMARTNAV 4	Mouse controlado con movimiento de cabeza
		Quha Zon	Convierte los movimientos de cabeza en desplazamiento del mouse
		Tobii PCEye Go	Seguidor de ojos que permite controlar el mouse
		Integra Mouse	Controla el mouse con la boca
		Tracker Pro	Controla el mouse con los labios y la boca
		qVoice	Maneja el mouse a través de comandos de voz

		Mouse Optimax	Maneja el mouse con un <i>trackball</i>
		Mouse con Switch	Aporta ergonomía al usuario del mouse
		Mouse Joystick	Mouse utilizando un <i>joystick</i>
		Mouse Orbitrack	Mouse que dispone de un anillo sensible al tacto
		Pulsador plano Pal Pad	Mouse plano que requiere poca fuerza.
		Kanghooru	Mouse que permite saltar en diferentes áreas de la pantalla
	Adaptaciones de teclado	Teclado Clevy	Teclado con teclas más grandes y de colores
		Teclado Intellikeys	Teclado adaptable mediante plantillas
		Teclado virtual clic-n-type	Teclado virtual que se usa con mouse, trackball u otro apuntador
		VirtualTEC	Teclado virtual accesible con pulsaciones en la pantalla, tiene sintetizador de voz para lectura de mensaje.
	Adaptaciones teclado-mouse	LifewareIntegra	Controla el mouse y el teclado a través de patrones de actividad cerebral y movimientos de cuello.

		Sistema IRIS-COM	Controla el mouse y teclado a través de movimientos de los ojos
	Otros	Dragon Naturally Speaking	Procesador de lenguaje natural.
		MyKeyboDroid	Sintetizador vocal con teclado interactivo que permite escribir y hablar a personas con movilidad reducida
Visuales	Dispositivos Braile	Braille'n Speak	Dispositivo electrónico para tomar notas braile. Tiene siete teclas, imprime y tiene sintetizador de voz
		Voice Sense	PDA con teclado braile y sintetizador de voz
		Máquina Perkins	Máquina de escribir mecánica para escribir en braile
	Procesadores de voz	Dragon Naturally Speaking	Procesador de lenguaje natural, convierte voz a texto
		OpenMindS-peech	Reconocedor de voz para Linux
	Magnificadores y lectores de pantalla	Kmagnifier	Magnificador de pantalla para linux
		Xzoom	Magnifica parte de la pantalla
		Zoomtext	Magnificador y lector de pantallas

		Gnopernicus	Lector de pantallas, cuya salida es braille, audio y magnificadores
		Proyecto NVDA	Lector de pantalla
		Jaws	Lector de pantalla con salida de audio y braille
		PCVoz	Programa lector de pantalla
		Proyecto WebAnywhere	Permite navegar por internet leyendo el contenido de las páginas
		Proyecto Orca	Lector de pantalla con síntesis de voz
		Sc reader	Sintetizador de voz
		Gnome-Speech	Librería que pasa de texto a voz
		Read please	Software para pasar de texto a voz
		Openbook 3.5U	Convierte el texto en audio
	Adaptaciones de Teclado:	Teclado Big Key	Teclado con colores que facilitan la localización de las mismas
		Teclado Clevy	Teclado con teclas de color y gran tamaño
		Teclado Intellikeys	Teclado adaptable mediante plantillas

	Otros	Proyecto Lazarux	Una distribución del sistema operativo linux enfocada en personas con discapacidad visual
		Proyecto linaccess-knoppix	Distribución del sistema operativo linux enfocada en personas con discapacidad visual
Auditivas	Amplificadores o modificadores de sonido	Protesis e Implantes cocleares	Dispositivos que se usan para mejorar la hipoacusia
		Sistemas de FM	Mejora la condición de audibilidad para una mejor comprensión verbal, se adapta a diferentes modelos de implantes y audífonos
		El SUVAG	Equipo de amplificación para entrenamiento auditivo. Modifica la señal acústica de entrada, adaptándola al campo de audición.
	Traductores de sonido	Transcense	Transcribe conversaciones entre varios interlocutores en tiempo real.
		MotionSavvy	Es una carcasa para tablet con sensor Leap Motion y software que interpreta lengua de signos americana, traducíendola al inglés en tiempo real y reproduciendo lo interpretado en voz alta.
		Sistema infra-rojo	Este sistema transmite el sonido utilizando unas ondas de luces infra-rojas.

		El D.T.S(Dispositivo Telefónico para Sordos)	Dispositivo que se conecta bien a la línea telefónica o se incorpora en el acoplador acústico el auricular del teléfono para la comunicación en texto.
		Talk Typer	Aplicación web que convierte de voz a texto.
Comunicación	Comunicadores de teclados con imágenes	ChatBox 40 minspeak	Comunicador de lenguaje pictográfico con 40 botones y opción de compactación semántica
		SpringBoard Lite	Dispositivo alternativo y aumentativo de comunicación
		GoTalk 20+	Ayuda a la realización de actividades diarias. Graba y almacena unos 100 mensajes, cuenta con 20 botones programables
		SuperTalker	Opción de 2, 4, y 8 botones, 16 minutos de grabación
		Smart/Scan 32 PRO	Portatil, posee 32 teclas y 192 mensajes distribuidos en 6 niveles
		Smart/Talk	Comunicador aumentativo, posee seis niveles, ocho mensajes por nivel y once segundos por mensaje

	Comunicadores con botones	ITalk 2	Comunicador de mensaje doble, permite al usuario elegir entre dos actividades, útil para responder preguntas
		Littlemack Twist	Comunicador de un mensaje con cuatro tapas diferentes de colores, permite asociar imágenes para recordar más fácilmente el mensaje
		Bigmack Twist	Comunicador de un mensaje con cuatro tapas diferentes de colores
		Sequencer	Comunicador secuencial, graba y reproduce mensajes de máximo 90 segundos dividido en dos niveles
	Software de Apoyo	Vocaliza	Software que ayuda a trabajar la correcta articulación de las vocales
		PRELINGUA	Herramienta que trabaja el prelenguaje y monitorea la emisión vocálica, útil para terapia de voz
		REFOCAS y REFOGAL	Permite grabar la voz, visualizarla y evaluarla; se usa para adquirir registro fonológicos

		The Grid 2	Convierte el computador en un comunicador dinámico de símbolos, texto o mixto, para personas con dificultades en el habla
		MessageTTS	Aplicación que permite reproducir mediante el sintetizador de voz el texto introducido por teclado
		ARASAAC	Es un portal que ofrece recursos gráficos y materiales para facilitar la comunicación de aquellas personas con algún tipo de dificultad en esta área
	Otros	Voice Pal 8	Graba hasta ocho mensajes de once minutos, que se activan con un pulsador
		LightWriter SL-40	Es un teclado de computador que permite la comunicación textual a través de una voz
Intelectual	Aplicaciones de software	Appyautism	Buscador de <i>apps</i> para personas con TEA

		E-mintza	Con esta aplicación multimedia se podrá ayudar a las personas con autismo y a cualquiera con problemas de comunicación oral o escrita.
		Special iApps	Aplicaciones creadas para niños con problemas de aprendizaje. Estimula el habla y ayuda a la claridad. Amplia el vocabulario.
		SPecial QR	SPQR permite que un mismo código QR ofrezca contenidos en varios canales diferentes: pictogramas, fotos, vídeos, vídeos en Lengua de Signos, audio, etc., según las necesidades de cada uno
		Vivo	Permite en una sola pantalla ver la intensidad, frecuencia fundamental y formantes del alumno
		Boardmaker & Speaking Dynamically	Comunicador de computador con pictogramas que funciona con los tableros
		Pictotraductor	Es un traductor de texto a pictogramas web.

		Pictogramas	Es sitio para descargar pictogramas gratuitos
		PictoDroid Lite	Aplicación para dispositivos Android que permite a los usuarios comunicarse a través del uso de pictogramas o pictos.

Fuente: Recopilación de varios autores.
Diseño: investigadores (2018).

Finalmente se puede decir que, en la actualidad, la tecnología de asistencia cumple un papel muy importante, trascendental y efectivo en la sociedad de personas con deficiencias, al poder brindar las herramientas necesarias para facilitarle la incorporación a una vida activa y en especial en el campo educativo, para que los estudiantes tengan una educación incluyente, sin barreras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERMI. (2016). *Tecnologías Educativas Accesibles. Guía de recursos*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de <http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/361/VERSI%C3%93N%20CONSOLIDADA%20%20GUIA%20DE%20RECURSOS.pdf>
- Claro, M. (2011). *El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación inclusiva*. Recuperado el 12 de octubre de 2017, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3937/1/S2011108_es.pdf
- Congreso de Colombia. (2013). Ley Estatutaria No 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". Recuperado el 26 de octubre de 2017, de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., & otros, y. (2011, p. 12). *Espacio Europeo de educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. (I. U. comunidad, Ed.) Salamanca, España. Recuperado el 26 de octubre de 2017, de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/26032/8-1/espacio-europeo-de-educacion-superior.aspx>
- Enríquez, J. G. (2013). Usabilidad en aplicaciones móviles. *Revista de informes científicos técnicos UNPA*, 5(2), 25-47. Recuperado el 27 de octubre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123524.pdf>
- García de la Garza, I. I. (2016). Personalización de la enseñanza desde el Diseño Universal para el aprendizaje. *Revista de Educación inclusiva*, 9(2), 170-182. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/58/53>

- Hassan Montero, Y., & Ortega Santamaría, S. (2009). *Informe APEI sobre usabilidad*. Recuperado el 27 de octubre de 2017, de <http://docplayer.es/12266048-Informe-apei-sobre-usabilidad.html>
- INEGI. (s.f.). *Clasificación de tipos de Discapacidad- Historia*. Recuperado el 25 de octubre de 2017, de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- Murillo, P., & Naranjo, M. S. (2015). *Guía para el diseño y realización de un Video tutorial que muestre cómo se hace una ayuda técnica (baja tecnología) que apoye el uso del computador y el acceso a la Web de personas con discapacidad*. Recuperado el 13 de octubre de 2017, de https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/738169/mod_resource/content/1/Gu%C3%A- Da%20para%20la%20realizaci%C3%B3n%20de%20 trabajo%20final%20video%20tutorial.pdf
- OMS. (2016). Tecnología de asistencia. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/assistive-technology/es/>
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Paloma, E. (2015). *Estudio sobre el software libre orientado a personas con discapacidad visual*. Recuperado el 1 de septiembre de 2017, de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/43721/6/epalomapTFM-0615memoria.pdf>
- Proyecto comunica. (2016). Herramientas para la mejora de la comunicación de personas con alteraciones en el habla. Recuperado el 1 de septiembre de 2017, de <http://dihana.cps.unizar.es/~alborada/herramientas.html>

- Quiñonez, L. (s.f.). *Glosario de Términos Audiológicos y de Terminología que se usa en el Área de la Pérdida Auditiva*. Recuperado el 1 de mayo de 2016, de <http://www.handsandvoices.org/resources/espanol/docs/glossary.pdf>
- Raposo Rivas, M., & Salgado Rodríguez, A. B. (2015). Estudio sobre la intervención con Software educativo en un caso de TDAH. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 121-138. Recuperado el 2 de octubre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155167.pdf>
- Restrepo, F., González, B. N., Cárdenas, A., Bedoya, C., & Preciado, Y. y. (2012). *Tecnología de apoyo a la educación superior de personas con discapacidad*. Recuperado el 17 de septiembre de 2017, de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2AC8AC80DCB-FB29B05257C68005973B7/\\$FILE/Atica2012_pp31-46.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2AC8AC80DCB-FB29B05257C68005973B7/$FILE/Atica2012_pp31-46.pdf)
- Rozo Reyes, C. M. (2016). Discapacidad y tecno sociedad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 16(2), 118-139. doi: <https://doi.org/10.18359/rlbi.1835>
- Sánchez, S., & Díez, E. (2013). *La educación inclusiva desde el curriculum: el diseño Universal para el aprendizaje*. Recuperado el 30 de septiembre de 2017, de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Sanchez6/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRICULUM_el_Diseño_Universal_para_el_Aprendizaje/links/0deec535945bb8ae3e000000.pdf
- Santana, P., Lescano, G., & Costaguta, R. (2015). *Accesibilidad de aplicaciones móviles para discapacitados visuales: problemas y estrategias de solución*. 2° Simposio argentino sobre tecnología y sociedad Recuperado el 29 de septiembre 25 de 2017, de <http://44jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/sts356-375.pdf>
- SENADIS. (2014). *Tecnologías para la inclusión educativa de*

- personas en situación de discapacidad. Recuperado el 18 de octubre de 2017, de www.senadis.gob.cl/descarga/i/2285/documento
- Sunkel, G., Trucco, D., & CEPAL, N. (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas*. CEPAL
- UNESCO. (2011). Las TIC accesibles y el aprendizaje personalizado para estudiantes con discapacidad: Un diálogo entre los educadores, la industria, el gobierno y la sociedad civil. Recuperado el 14 de octubre de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002198/219827s.pdf>
- Universidad de Granada. (2016). Inclusión y diversidad. Estudiantes con discapacidad auditiva. Versión en línea. Recuperado el 22 de octubre de 2017, de <http://inclusion.ugr.es/pages/servicio/auditivo>

SILENCIO EN EL AULA

Mi murmullo casi no se escuchaba frente al adusto maestro.

No salían de mis labios otros sonidos que los de mi respiración agitada,

Aunque sabía hablar, aunque quería decir lo que pensaba y sentía,

Tal vez la lluvia conversó más con él internándose

En un embrollo de pensamientos

Y quién sabe qué.

Me tocó escribir; ya lo sabía hacer.

Desde que mis cínicos padres dejaron salir de su boca

Un brutal gemido amoroso

Ya me hablaban en castellano.

Mis dendritas y mis neuronas se paseaban como ruedas sueltas

Sin mi voz latente;

Sólo una esencia subyacente

Y la mágica paciencia de mis sentidos comiendo tiempo,

Rozando los dedos con la placenta de mi madre,

Fueron dándole malabares desconocidos al cerebro de mujer

Con el que crecí y me hice grande, con el que soñé

Y pronto se me comió los sentidos para convertirlos en las palabras

Que delatan mi extraña y aberrante sensación.

Sí. Soy humana.

Porto en mi sangre un vacío oculto entre la lengua y el beso
acariciado,

Una esquizofrenia que me producen los que están a mi lado

Porque los hablo, porque los abrazo,

Por lo que dicen, por lo que sospechan y por lo que son.

No me puedo olvidar de usted, que no me deja hablar,

¡Profesor!

Sí. Soy escritora.

Escribo por catarsis, por blancura, por agresividad, por nos-
talgia,

Por miedo, por inseguridad, por egocentrismo, porque me da
la gana,

Por bondad o sólo porque yo me quiero escuchar.

¡Ese es el comienzo!

Gladys Zamudio Tobar

ACERCA DE LOS AUTORES

Patricia Muñoz Borja

Colombiana. Doctoranda en Comunicación de la Universidad de Huelva (España). Magíster en Antropología de la Universidad de los Andes. Especialista en Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle. Fonoaudióloga de Universidad del Valle. Miembro del Grupo de Investigación Salud y Movimiento y docente de la Facultad de Comunicación y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali. Líneas de investigación: Discapacidad, Inclusión Social y Políticas Públicas; Discapacidad y Subjetividad; Discapacidad, Ciudadanía y Educomunicación. Con experiencia docente de 24 años, ponente nacional e internacional.

Correo electrónico: patricia.munoz00@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6927-534X>

Catalina Estrada González

Nacionalidad colombiana. Doctoranda en Educación, Universidad de Baja California (México). Magíster en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Magíster en Administración, Universidad del Valle. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Santiago de Cali. Instrumentadora Quirúrgica, Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá. Profesora de tiempo completo de la Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud, Departamento de Salud Pública. Entre sus publicaciones se encuentran *La formación del profesor universitario en las áreas de salud, humanidades y administración. Una mirada biográfica* (2017). *Relaciones de poder y control expresadas en el discurso pedagógico de las docentes del ciclo profesional de un programa de Instrumentación quirúrgica en Colombia* (2015), el libro *Control de riesgos ocupacionales en prácticas formativas en salud* (2017) entre otras. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Salud – GINEYSA

Correo: catalina.estrada00@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8323-0973>

Mariela Sánchez Rodríguez

Nacionalidad colombiana. Trabajadora Social de la Universidad de Valle. Especialista en Investigación Social y Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Docente del Departamento de Humanidades y del Programa de Trabajo Social en la Universidad Santiago de Cali. Integrante del Grupo de Investigación Humanidades y Universidad

Correo: marielasanchez@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-001-6780-8803>

María Fernanda González O.

Nacionalidad colombiana. Doctoranda en Filosofía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Magíster en Educación: Desarrollo Humano Universidad San Buenaventura de Cali. Magíster en Filosofía Universidad del Valle. Profesora de tiempo completo del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Santiago de Cali. Entre sus publicaciones se encuentra el libro (2015) *La observación científica en lan Hacking: Un actividad autónoma e independiente de la teoría*. Integrante del Grupo de Investigación en Salud y Movimiento.

Correo: mafegonzalez@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5741-8561>

César Augusto Vásquez

Cesar Augusto Vásquez, colombiano. Doctor en Antropología de la Universidad de Sevilla (España), Magister en Educación de la Universidad Pontificia Javeriana, Antropólogo de la Universidad de los Andes. Docente investigador y perteneciente a los grupos de Salud y Movimiento.

Correo cesar.vasquez01@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0327-6550>

Patricia Segovia de Maya

Licenciada en Comercio y Contaduría (Universidad Mariana). Especialista en Computación para la Docencia (Convenio Universidad Mariana y Corporación Universitaria Antonio Nariño). Magíster en Ingeniería énfasis en Ingeniería de Sistemas y Computación (Universidad del Valle). Especialista en evaluación de la educación a distancia en entornos virtuales (Universidad de Granada, España). Líneas de investigación en las TIC en la Formación, Pedagogía y Didáctica y, las TIC y el Desarrollo e Innovación Tecnológica. Docente de la Facultad de Ingeniería, Universidad Santiago de Cali, con experiencia docente de 30 años y ponente nacional e internacional.

Correo: pasego@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1747-5048>

Luz Dary González Restrepo.

Colombiana. Instrumentadora quirúrgica, Especialista en control integral de gestión y auditoría en servicios de salud, Magíster en Salud Pública, Docente facultad de salud durante 17 años. Integrante del Grupo de Investigación GISI.

Correo: Luzdary59@yahoo.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8391-1974>

Karol Susana Velasco Vargas

Colombiana con formación profesional en Fonoaudiología de la Universidad del Valle, Magíster en Desarrollo Humano y Educación de la Universidad de Manizales, especialista en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Santiago de Cali. Experiencia como docente de 20 años y ponente nacional e internacional.

Correo: kasuvera@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1224-0138>

María Isabel Mosquera Ceballos

Nacionalidad colombiana. Fonoaudióloga. Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali.

Correo: misabela03@hotmail.com

Eliana Fernanda Cruz Tascón

Colombiana con formación profesional en Fonoaudiología de la Universidad Católica de Manizales, Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, especialista en Audioprótesis de la Universidad Católica de Manizales. Experiencia como docente de 18 años, ponente nacional e internacional.

Correo: elycruz.74@gmail.com

Orlando Ospina López

Colombiano, Ingeniero de Sistemas (Universidad INCCA de Colombia); Especialización en Desarrollo Intelectual y Educación (Universidad Santiago de Cali); Especialización en la Evaluación de la Educación a Distancia en Entornos Virtuales (Universidad de Granada, España); Maestría en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible (Universidad Santiago de Cali). Líneas de investigación en educación en entornos virtuales. Docente de la Facultad de Ingeniería, Universidad Santiago de Cali, con experiencia docente de 28 años y ponente nacional e internacional.

Correo: oros@usc.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3513-2516>

Yana Elida Saint-Priest

Colombo-francesa. Especialista en Evaluación en Entornos Virtuales de la Universidad de Granada-España, Magíster en Ingeniería de Sistemas y Computación de la Universidad de los Andes-Colombia e Ingeniera de Sistemas de la Universidad del Norte-Colombia. Docente de la Facultad de Ingeniería, Universidad Santiago de Cali, con experiencia docente de 15 años y ponente nacional e internacional. Integrante del Grupo de Investigación GIEIAM.

Correo: yana.saint-priest00@usc.edu.co

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2998-6497>

Pares Evaluadores

Enrique Pardo Pérez
Universidad de Córdoba
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6467-5790>

Edisson Duarte Restrepo
Universidad de Cartagena

Adriana Correa Bermúdez
Corporación Centro Internacional de Entrenamiento e
Investigaciones médicas CIDEIM

Alexander Luna Nieto
Fundación Universitaria de Popayán
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>

Alexander López Orozco
Universidad de San Buenaventura
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0068-6252>

Carlos Andrés Rodríguez Torijano
Universidad de los Andes
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0401-9783>

Carlos David Grande Tovar
Universidad del Atlántico
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6243-4571>

Ingrid Paola Cortes Pardo
Pontificia Universidad Javeriana
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0282-0259>

Jean Jader Orejarena Torres
Universidad Autónoma de Occidente
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

John James Gómez Gallego
Universidad Católica de Pereira
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6685-7099>

Juan Manuel Rubio Vera
Servicio Nacional de Aprendizaje Sena
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1281-8750>

Margaret Mejía Genez
Universidad de Guanajuato
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>

María Alexandra Rendón Uribe
Universidad de Antioquia
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1062-6125>

Willian Fredy Palta Velasco
Universidad de San Buenaventura
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Yenny Patricia Ávila Torres
Universidad Tecnológica de Pereira
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1399-7922>

Diana Milena Díaz Vidal
Universidad de San Buenaventura
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6428-8272>

Marco Antonio Chaves García
Fundación Universitaria María Cano
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7226-4767>

Nelson Jair Cuchumbé Holguín
Universidad del Valle
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9435-9289>

Ángela María Salazar Maya
Universidad de Antioquia
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7599-1193>

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Helvetica LT Std en sus respectivas variaciones a 12 puntos para el cuerpo del texto, y 20 puntos para títulos. Se Terminó de imprimir en noviembre en los talleres de SAMAVA EDICIONES E.U.
POPAYÁN - COLOMBIA 2018

Fue publicado por la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali.