



ACTITUDES DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN DE LOS  
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

JOSÉ EFRAÍN RIVERA OCAMPO

JUAN CARLOS SOTO CÉSPEDES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE SALUD

MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD

MANIZALES

2020

ACTITUDES DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN DE LOS  
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

JOSÉ EFRAÍN RIVERA OCAMPO

JUAN CARLOS SOTO CÉSPEDES

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Discapacidad

Tutor

Dr. JOSÉ HOOVER VANEGAS GARCÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE SALUD

MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD

MANIZALES

2020

## DEDICATORIA

El presente trabajo investigativo lo dedicamos principalmente a Dios, por ser el inspirador y darnos fuerzas para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados; y a nuestras familias, por su amor, apoyo incondicional, consejos, paciencia y sacrificio en todos estos años; por ser nuestra motivación para salir adelante. Gracias a ustedes hemos logrado llegar hasta aquí y convertirnos en lo que somos. También lo dedicamos a todas las personas que nos han apoyado y han hecho que este proyecto se realice con éxito; en especial, a aquellos que nos abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

## AGRADECIMIENTOS

«Solo Dios es testigo de todos los obstáculos que debimos vencer...». Muchas gracias a la Universidad Autónoma de Manizales, institución que nos brindó la oportunidad a través del programa de posgrados de realizar los estudios de maestría en discapacidad. Queremos agradecer a nuestro asesor de tesis, el doctor José Hoover Vanegas García, por la enorme colaboración, comprensión y apoyo en la elaboración de este trabajo, ya que las condiciones en que se hizo fueron bastante extremas debido a las diferentes situaciones presentadas desde nuestro inicio como maestrantes. También agradecemos al doctor José Armando Vidarte Claros, por su apoyo incondicional y creer en nuestras capacidades. Finalmente, agradecemos también a la doctora Carmen Liliana Ávila Rendón por darnos su voto de confianza para continuar con el proceso; así como a cada uno de los docentes de la maestría en discapacidad que contribuyeron de manera significativa en nuestra formación académica.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito analizar las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad, para tal fin se utilizó la metodología hermenéutica desde diferentes perspectivas y posturas teóricas, conceptos, definiciones y aportes sobre las categorías apriorísticas y emergentes en el estudio sobre Inclusión Educativa de los estudiantes con discapacidad y la actitud de los docentes. La investigación se desarrolló en tres fases: preparatoria, descriptiva e interpretativa. Se realizaron lecturas locales, globales, elaborativas y lecturas críticas, así se extrajeron los datos o información útil para la investigación y se aplicó una encuesta estructurada para conocer las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad. Los resultados de la investigación determinan que la educación inclusiva existe factores de exclusión educativa que se producen en diferentes dimensiones de desigualdad económica, cultural, política y afectiva y en diferentes niveles de intervención política, del centro y de aula. La inclusión de los estudiantes con discapacidad en los entornos universitarios presenta una gran diversidad de matices que implica procesos complejos que comprendidos por los docentes de mejor manera se constituyen en actitudes positivas que favorecen la inclusión, pero si no son adecuadamente comprendidos o se aplica el ensayo y error pueden constituirse en actitudes negativas, por tanto en una barrera de las prácticas inclusivas. Las actitudes positivas hacia prácticas inclusivas favorecen la inclusión en la universidad. Por el contrario, la actitud negativa minimiza las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo de discapacidad.

**Palabras claves:** educación, discapacidad, docentes, exclusión social y educación superior.

## **ABSTRACT**

The following research has as a goal to analyze teachers' attitudes towards the students with disabilities, for that purpose the hermeneutic methodology was used from different perspectives and theoretical postures, concepts, definitions and contributions about a priori and emergent categories in the study about educative inclusion of the students with disabilities and teachers' attitude. The research was developed in three phases: preparatory, descriptive and interpretative. Local, global, elaborative and critic readings were made, in that way the data or useful information to the research was extracted and a structured survey was applied in order to know teachers' attitudes towards students with disabilities. The research results determine that in inclusive education there are educational exclusion factors that are produced in different dimensions of economic, cultural, politic, and affective inequality and in different levels of political, center and classroom intervention. The inclusion of the students with disabilities in university environments present a great nuances diversity that implies complex processes that understood by teachers in a better way can constitute positive attitudes that favor inclusion, but if they are not properly understood or if trial and error is applied negative attitudes could be constituted, so, in a barrier of the inclusive practices positive attitudes towards inclusive practices favor the inclusion at university. Conversely, negative attitude minimizes learning and participation opportunities of students with some kind of disability.

**Keywords:** education, disability, teachers, social exclusion and higher education.

## CONTENIDO

1	PRESENTACIÓN.....	11
2	INTRODUCCIÓN .....	13
3	ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	15
4	JUSTIFICACIÓN.....	26
5	REFERENTE TEÓRICO.....	28
	5.1 LA DISCAPACIDAD .....	28
	5.2 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	30
	5.3 LAS ACTITUDES.....	32
	5.4 EL FENÓMENO EDUCATIVO EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS . .....	35
6	OBJETIVOS.....	37
	6.1 OBJETIVO GENERAL.....	37
	6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	37
7	METODOLOGÍA .....	38
	7.1 TIPO DE ESTUDIO .....	38
	7.2 UNIDAD DE TRABAJO .....	38
	7.3 UNIDAD DE ANÁLISIS .....	38
	7.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	39
	7.5 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	39
	7.6 REGISTRO DE LA INFORMACIÓN .....	40
8	RESULTADOS.....	41
	8.1 CATEGORÍA APRIORÍSTICA: ACTITUDES DE LOS DOCENTES.....	42
	8.1.1 Categoría Emergente: ‘Homogenizar O Uniformar A Los Estudiantes Con Discapacidad’ (HUED).....	42
	8.1.2 Categoría Emergente: ‘BARRERAS’ (BRAS).....	46
	8.1.3 Categoría Emergente: ‘Discapacidad Desde El Enfoque De La Rehabilitación’ (DER).....	48

8.2	CATEGORÍA APRIORÍSTICA: MODELOS CONCEPTUALES DE LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO OCCIDENTAL .....	51
8.2.1	Categoría Emergente: ‘Modelo Biomédico’ (MOBIO).....	52
8.2.2	Categoría Emergente: ‘Modelo Social’ (MOSO).....	54
8.3	CATEGORÍA APRIORÍSTICA: ACTITUDES DE LOS DOCENTES QUE AFECTAN LA APROPIACIÓN DEL ESCENARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR .....	56
8.3.1	Categoría Emergente: ‘Actitud Positiva’ (ACPO).....	57
8.3.2	Categoría Emergente: ‘Actitud Negativa’ (ACNE).....	60
8.3.3	Categoría Emergente: ‘Factores Que Influyen En Las Actitudes De Los Docentes’ (FIAD).....	63
9	DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	65
10	CONCLUSIONES .....	72
11	RECOMENDACIONES .....	74
12	REFERENCIAS .....	75
13	ANEXOS .....	87



## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización a nivel educativo de las personas en situación de discapacidad en Colombia a partir de los Censos de 1993, 2001 y 2003. ....	17
Tabla 2. Categorización o tipología de actitudes docentes frente a las personas en situación de discapacidad. ....	34
Tabla 3. Matriz de construcción de categorías y subcategorías teóricas. ....	40
Tabla 4. Resumen gráfico analítico de la categoría: Homogenizar o Uniformar a los Estudiantes con Discapacidad (HUED). ....	43
Tabla 5. Resumen gráfico analítico de la categoría: Barreras (BRAS). ....	47
Tabla 6. Resumen gráfico analítico de la categoría: Discapacidad desde el Enfoque de Rehabilitación (DER). ....	50
Tabla 7. Resumen gráfico analítico de la categoría: Modelo Biomédico (MOBIO). ....	53
Tabla 8. Resumen gráfico analítico de la categoría: Modelo Social (MOSO). ....	55
Tabla 9. Resumen Gráfico analítico de la categoría emergente: Actitud Positiva (ACPO). ....	58
Tabla 10. Resumen gráfico analítico de la categoría emergente: Actitud Negativa (ACNE). ....	62

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Entrevista estructurada de las actitudes docentes frente a los estudiantes con discapacidad en la Universidad De Pamplona.....	87
Anexo 2. Matriz de evidencias de la red semántica de las categorías emergentes de las fuentes de información. ....	88
Anexo 3. Consentimiento informado. ....	92

## 1 PRESENTACIÓN

El derecho de la persona con discapacidad a la educación no solo se plasma en la Constitución Política de Colombia de 1991, en la Ley 30 de Educación Superior de 1990 y en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), sino en otros marcos legales. Tal es el caso de las leyes 361 de 1997 (que establece mecanismos de inclusión para la persona con discapacidad en todos los ámbitos humanos) y la 324 de 1996 (por la cual se crean normas a favor de la población sorda). El decreto 2082 de 1996 reglamenta también la atención educativa a personas con discapacidad, y un sinnúmero más de disposiciones normativas y legales amparan el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior ha sido estimulada por políticas, leyes, convenios y decretos emanados de organismos nacionales e internacionales. Esto hace que sea común encontrar en las aulas universitarias a estudiantes con esta condición. La inclusión educativa se asume como una cuestión de derecho fundamental que, en primera medida, defiende la no segregación a ninguna persona de la educación en razón de su discapacidad; y segundo, la reconoce como una actitud que posibilita la participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Colombia ha planteado dentro de su política nacional un fuerte compromiso por la promoción de una educación de calidad para todos, apoyando a los estudiantes con mayores dificultades como forma de hacer posible el derecho a la educación para todos, sin exclusiones.

Desde este contexto es pertinente destacar el Municipio de Pamplona, ubicado en el departamento de Norte de Santander en Colombia. Está localizado en la Cordillera Oriental de los andes colombianos, a una altitud de 2200 msnm, en la zona suroccidental de Norte de Santander, con una extensión territorial de 1.176 km<sup>2</sup> y su temperatura promedio de 14° C. Limita al norte con Pamplonita; al sur, con Cácuta y Chitagá; al oriente, con Labateca; y al occidente, con Cucutilla. Alberga desde 1960 a la Universidad de Pamplona. Esta universidad nace como institución privada. En 1970 fue convertida en universidad pública del orden departamental mediante el Decreto No. 0553 del 5 de agosto de 1970, y en 1971 el Ministerio de Educación Nacional la facultó para otorgar títulos profesionales según

Decreto No. 1550 del 13 de agosto. Esta es una de las instituciones regionales de Colombia cuya orientación fundamental es la formación de capital humano avanzado.

La Universidad de Pamplona tiene un rol fundamental en la formación de talento humano en el contexto regional y nacional. En consecuencia, es importante que con la fundamentación en las leyes y normas y las políticas de calidad del Ministerio de Educación se favorezca la inclusión educativa. Por ello, en esta investigación se analiza la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad.

## 2 INTRODUCCIÓN

El tema de esta investigación es la educación inclusiva. Esta es entendida como un enfoque que implica la transformación de la universidad desde su organización y que posibilite la intervención de la política, la institución y el aula para crear las condiciones que permitan erradicar la desigualdad socio-económica, cultural, política y afectiva que se desarrolla tanto al interior de las instituciones educativas como en los entornos inmediatos a la universidad. Se trata de adaptar las universidades a las necesidades e intereses de los estudiantes para que estas sean capaces de dar respuestas oportunas a la diversidad.

Los aspectos investigados con relación al tema fueron: primero, las actitudes de los docentes frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad; segundo, los modelos conceptuales de la discapacidad; y tercero, las actitudes de los docentes que afectan la inclusión de los estudiantes con discapacidad. El propósito de la investigación fue analizar las actitudes de los docentes frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad. A partir de este propósito se desglosaron los objetivos específicos de la investigación.

La metodología empleada para el desarrollo de la investigación se fundamentó en un diseño documental que se desarrolló en tres fases: primero, la preparatoria; segundo, la descriptiva; y tercero, la interpretativa. Se realizó un análisis hermenéutico. Metodológicamente, se realizaron los siguientes pasos: primero, realizar el arqueo documental en bases de datos indexadas; segundo, se identificaron las diferentes unidades de análisis; y tercero, se aplicaron los diferentes niveles de lectura que permitieron realizar resúmenes y síntesis con base a las categorías apriorísticas derivadas de los objetivos de la investigación, las unidades temáticas y categorías emergentes que consolidan el corpus teórico de la investigación.

Las condiciones de procedimiento, lugar y tiempo facilitaron el desarrollo de la investigación tanto en el acceso a las bases de datos, el análisis de las unidades de análisis y en la redacción del trabajo de grado. Se dispuso del tiempo necesario para su elaboración. El análisis de la actitud de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad beneficiará directamente a la Universidad de Pamplona: a los profesores, en la toma de decisiones y construcción de planes, programas y proyectos para hacer efectivo los lineamientos internacionales y nacionales de la educación inclusiva según las leyes y normas que la

regulan; y también a los estudiantes —específicamente, los grupos y colectivos expuestos—, al identificar las diferentes dimensiones de desigualdad política, económica, cultural y afectiva, tanto en el contexto de los centros educativos como en sus entornos inmediatos donde se desenvuelven. El propósito del análisis de la actitud de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad se logró en el 100% de las expectativas planteadas.

Ahora bien, el cuerpo del documento está conformado por nueve capítulos. El capítulo 1 y 2 corresponden a las páginas preliminares. Luego, en el 3 se realiza la introducción del informe final de trabajo de grado. Después, en el 4, se expone el área problemática; allí se desarrolla la problemática de la educación inclusiva desde la actitud de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Posteriormente, en el 5, se realiza la justificación del estudio desde la pertinencia del estudio con las políticas de inclusión educativa. Más adelante, en el 6, se desarrollan conceptualmente los planteamientos de los referentes teóricos de la investigación. Luego, en el 7, se establecen los objetivos de la investigación. Posterior a esto, en el 8, se realiza la presentación de la metodología de la investigación: la hermenéutica, el diseño documental y la población conformada por las diferentes unidades de análisis documentales, tales como: artículos científicos, tesis, documentos formales de organizaciones nacionales e internacionales, así como encuestas aplicadas a varios docentes. Se establecieron las diferentes técnicas de levantamiento de la información y de análisis hermenéutico. Y, por último, en el capítulo 9 se presentan los resultados de cada uno de los objetivos de la investigación y la discusión de los resultados obtenidos, finalizando el trabajo con las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

### 3 ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Hoy más que nunca el tema de la discapacidad adquiere relevancia dentro del ámbito social, académico y político. En efecto, se trata de un campo de estudio que ha venido perfilándose como un eje temático complejo y, en esa medida, objeto de análisis de múltiples áreas y disciplinas. Esta situación puede abordarse desde tres perspectivas conforme a los intereses de esta investigación: primero, los problemas que hay respecto de la cuantificación y valoración de la discapacidad desde un escenario internacional, regional y nacional; segundo, desde las políticas públicas y las acciones locales e institucionales para la inclusión de la población en situación de discapacidad —especialmente, en la esfera de la educación superior—; y tercero, el marco jurídico internacional y nacional que defienden la educación como un derecho fundamental y un asunto clave para la inclusión efectiva de las personas con discapacidad [1, 2, 3].

En el mundo, cerca del 15% de la población se encuentra con discapacidad; no obstante, las cifras sobre este fenómeno pueden variar dependiendo de las metodologías o los modelos empleados [4]. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) [5] describe que la obtención de las cifras en torno a la discapacidad es un asunto complejo que implica múltiples desafíos, al menos por tres razones: a). La definición de discapacidad adoptada; b). Los aspectos de la discapacidad que sirven de variables de análisis; y c). Las fuentes de información disponibles y utilizadas para la captación de los datos. En resumen, la medición de la discapacidad desde una perspectiva demográfica sugiere varios retos, como la unificación de criterios de valoración, modelos y metodologías, así como la adopción de concepciones homogéneas sobre la misma.

La Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) en el *Informe mundial sobre la discapacidad* del 2011 señala que en el mundo hay más de mil millones de personas con algún tipo de discapacidad; y de estas, cerca de 200 millones tenían dificultades considerables a nivel de funcionamiento. Además, el organismo internacional señala en este documento que, debido a las cifras elevadas, «La discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, y ello se debe a que la población está envejeciendo y el riesgo de discapacidad es superior entre los adultos mayores» [6]. Por otro lado, se estima que el 15% de la población mundial vive con algún tipo de diversidad funcional. Son

personas que en muchos casos sufren contextos socioeconómicos adversos y que cuentan con menor nivel de educación, tienen un peor estado de salud, así como niveles inferiores de ocupación y presentan tasas más altas de pobreza [7].

Se calcula que más de 1000 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; es decir, alrededor del 15% de la población mundial [8]. Esta cifra es coherente con lo presentado por la Organización Mundial de la Salud en el año 2017, en las que se reiteran que existe más de mil millones de personas con discapacidad [9]. Esta cifra es superior a la estimación anterior de la OMS, que data de los años setenta y rondaba el 10%. De acuerdo con la *Encuesta mundial de salud*, unos 785 millones (15,6%) de personas mayores de 15 años viven con alguna discapacidad, mientras que en el estudio *Carga mundial de morbilidad*, esa cifra asciende aproximadamente a 975 millones (19,4%). Se estima que, de esas personas, 110 millones (2,2%) enfrentan considerables dificultades de funcionamiento; en tanto en el estudio *Carga mundial de morbilidad* se calcula que son 190 millones (3,8%) las personas que tienen alguna discapacidad grave, equivalente a la provocada por condiciones tales como tetraplejía, depresión grave o ceguera.

En el estudio *Carga mundial de morbilidad* se mide la discapacidad infantil (0-14 años). El número de niños discapacitados se estima en 95 millones (5,1%), de los cuales 13 millones (0,7%) tienen alguna discapacidad grave. En la *Encuesta mundial de salud* se estima que 110 millones (2,2%) sufren dificultades de funcionamiento muy significativas, mientras que en *Carga mundial de morbilidad* se estima que 190 millones (3,8%) de personas tienen una discapacidad grave; el equivalente a la discapacidad asociada a condiciones tales como la tetraplejía, la depresión grave o la ceguera. Al incluir a los niños, se estima que más de 1000 millones de personas viven con discapacidad. La prevalencia de la discapacidad es el resultado de una relación compleja y dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales [8].

En Colombia la población con discapacidad que halló el *Censo de población* desarrollado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) es de 3'065.361 personas, de una población total enumerada en Colombia (hasta el 2 de noviembre de 2019) tasada en 42'786.766; es decir, el 7.1% de los colombianos para los cuales aún no hay una política clara. Dentro de los resultados que obtuvo el DANE se



destaca que más de la mitad de los colombianos con alguna discapacidad son mujeres (54,1 %) y que la mayoría de personas con alguna dificultad en su funcionamiento humano están en la edad más productiva. El 58,5 % está entre los 15 y los 64 años; y, de nuevo, la población discapacitada mayoritaria en esa franja son mujeres: 31,4%; y los hombres es de: 27,1 % [10].

Las personas con discapacidad conforman un grupo minoritario marginado en diferentes áreas de la sociedad, entre los cuales destaca el sistema educativo. Desde la primera infancia hasta los niveles de educación superior las personas con discapacidad carecen de condiciones para facilitar su participación y de mecanismos que garanticen el acceso y permanencia en las instituciones educativas en igualdad de condiciones que los demás estudiantes normotípicos [11].

Ahora bien, el problema también se encuentra estructurado por la aplicación de políticas públicas tendientes al proceso de inclusión de los individuos con discapacidad. Los censos en cada uno de los años ya descritos pueden mostrar un panorama en términos educativos relacionados con la población en situación de discapacidad. En la tabla 1 se evidencian estos elementos (véase tabla 1).

**Tabla 1. Caracterización a nivel educativo de las personas en situación de discapacidad en Colombia a partir de los Censos de 1993, 2001 y 2003.**

<b>Censo 1993</b>	<b>Censo 2001</b>	<b>Censo 2003</b>
Principales discapacidades: ceguera, sordera y retraso mental.	Principales discapacidades: sordera, retraso mental, parálisis o ausencia de miembros superiores, parálisis o ausencia de miembros inferiores, ceguera total y mudez.	Principales discapacidades: dificultades permanentes para ver, dificultades para moverse o caminar, dificultades para desplazarse en trechos cortos por problemas respiratorios o del corazón, dificultades para el autocuidado, dificultades para entender o comprender, dificultades para mover brazos o manos, dificultades para oír aún con aparatos especiales, y dificultades para hablar o comunicarse.

<p>El 63,5% de las personas censadas en situación de discapacidad mayores de 3 años no sabían leer, ni escribir.</p> <p>Solo el 9,7% de las personas censadas en situación de discapacidad asistían a establecimiento educativo.</p> <p>El 31% de las personas censadas en situación de discapacidad no habían alcanzado ningún nivel de educación formal.</p> <p>El 46% de las personas censadas en situación de discapacidad había alcanzado algún grado de primaria.</p> <p>El 12% de las personas censadas en situación de discapacidad había alcanzado algún grado de secundaria.</p> <p>El 1,51% de las personas censadas en situación de discapacidad se encontraba en estudios universitarios.</p>	<p>El 43,8% de las personas censadas en situación de discapacidad no saben leer, ni escribir.</p> <p>El 87,3% de las personas censadas en situación de discapacidad no asisten a establecimiento educativo.</p> <p>El 37,3% de las personas censadas en situación de discapacidad no tienen ningún grado escolar.</p> <p>El 39,4% de las personas censadas en situación de discapacidad solo han alcanzado el nivel de primaria.</p> <p>El 11,4% de las personas censadas en situación de discapacidad solo han alcanzado el nivel de secundaria.</p> <p>El 2,8% de las personas censadas en situación de discapacidad han alcanzado estudios universitarios (pregrado).</p> <p>El 0,3% de las personas censadas en situación de discapacidad ha alcanzado estudios universitarios en nivel de posgrado.</p>	<p>El 13,7% de estas personas no saben leer, ni escribir.</p> <p>El 79% de las personas en situación de discapacidad permanente no asisten a ningún establecimiento educativo.</p> <p>El 10,8% no tienen ningún nivel educativo.</p> <p>El 46,1% han alcanzado nivel de primaria.</p> <p>El 30,3% ha cursado el nivel de secundaria.</p> <p>El 3,6% de las personas en situación de discapacidad ha logrado estudios universitarios.</p> <p>Solo el 0,3% alcanzó un nivel de postgrado.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia, basado en los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2008.

Desde 1993 hasta el 2001 la información oficial y pública en torno a las personas con discapacidad, ya sea desde la cuantificación del número de personas o el respectivo análisis cualitativo sobre su situación, ha mostrado variaciones importantes, aunque ello no significa que los datos aportados resulten exactos. Aun así, la tabla 1 muestra que a nivel educativo un porcentaje mínimo de personas con discapacidad acceden a la educación superior a pesar de que en cada periodo se observe un leve incremento.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas el 33,3% de las personas con discapacidad, el 29,1% ha alcanzado el nivel de primaria, el 2,43% ha accedido a la educación técnica, tecnológica y superior, y el 1% solo alcanza títulos profesionales. Lo que se observa con estos datos es que la inclusión desde un punto de vista educativo aún se encuentra lejos de ser una realidad, aunque en la actualidad el tema resulte relevante dentro de la agenda política educativa. Entonces, el fenómeno de bajo acceso y permanencia de las personas en situación de discapacidad dentro del sistema de educación superior puede obedecer a que las instituciones no se encuentran preparadas aún para dar respuesta a las necesidades educativas de esta población (12).

No hay duda que la falta de cuantificación exacta de personas con discapacidad es un factor que incide en el bajo nivel de inclusión de estos individuos al sistema educativo, pues al desconocerse información exacta sobre número de personas y necesidades manifestadas se limita la acción del Estado a través de las políticas públicas. En otras palabras, el primer aspecto señalado incide en la ausencia de acciones estatales para mejorar los niveles educativos de las personas con discapacidad, y en consecuencia, las posibilidades de adaptación resultan siendo bajas para estos individuos:

Son escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los que corresponden a los alumnos/as sin discapacidad, e igualmente escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de esta población [13].

La literatura converge en señalar que hay una necesidad de promover sistemas educativos inclusivos que, entre otras cosas, garanticen el acceso, la permanencia, la participación, el aporte y la culminación efectiva de las personas con discapacidad. Como se observa, la inclusión no solo se refiere al acceso dentro del sistema educativo —lo cual se traduce en la matrícula—, sino que además se relaciona con las posibilidades de participación, aprovechamiento, la creación de condiciones pertinentes y oportunas, y la misma permanencia hasta la culminación. Pese a lo anterior, en la práctica aún se presentan diversas barreras y limitaciones, las cuales tienen su origen en factores como el escaso conocimiento de la discapacidad, así como de concepciones erradas y, en esa medida,

aunque se presenta un auge del tema insertándose dentro de la agenda política y académica, falta un largo recorrido que permita revisar desde el ámbito educativo las prácticas docentes y los logros obtenidos.

[...] los alcances en la investigación sobre integración en la región son considerables, desarrollando filosofía, conceptos, descripciones teóricas, algunas propias y otras a partir de las conclusiones planteadas por los organismos mundiales, más sin embargo, las limitaciones están referidas a las experiencias en la práctica educativa donde el campo aún es poco explorado o más que eso, poco expuesto, lo cual no permite evaluar los logros en la práctica docente, En este sentido, el trabajo es arduo, por lo que es necesario mayor sensibilización al respecto [14].

Múltiples instrumentos se refieren a la educación como derecho fundamental de todo individuo, incluyendo las personas con discapacidad. Por un lado, se tiene la *Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)* de 1948, cuyo artículo 26 señala que toda persona tiene derecho a la educación [15]. De igual manera, encontramos el *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* de 1966, el cual expresa en su artículo 13.1 que se reconoce el derecho de toda persona a la educación; una que permita el pleno desarrollo de la personalidad y con base en la dignidad humana. Y en materia de educación superior, el artículo 13.2 expresa que los Estados tienen la obligación de formular planes y estrategias de manera progresiva que faciliten el acceso a la enseñanza universitaria de todas las personas [16].

Estos preceptos jurídicos de orden internacional muestran que la educación superior corresponde a un derecho fundamental que debe ser garantizado de manera gradual a fin de que se generen mayores niveles de cobertura; es decir, no se trata de un derecho de aplicación inmediata, pero corresponde a una obligación que se debe ir materializando hasta eliminar por completo las brechas y diferencias. Así mismo, se infiere de las normas citadas que se trata de un derecho aplicable a todas las personas y, en consecuencia, también se encuentran en cabeza de las personas con limitaciones o en situación de discapacidad. Para estas, el derecho a la educación resulta fundamental y esencial, pues

comprende un medio para que dichos individuos puedan incluirse dentro de la sociedad ampliando su potencial de participación social y política.

Sin embargo, uno de los derechos que más se le vulnera a la población con discapacidad es la educación y ello se refleja en los bajos porcentajes de acceso y culminación de estudios como se describe en la tabla 1 para el caso de Colombia [14]. Desde el punto de vista histórico, una de las causas que han permitido la configuración de este fenómeno han sido los enfoques sobre la discapacidad manejados en décadas anteriores que promovieron la exclusión total de estas personas. Dichos enfoques dieron a lugar dos sistemas paralelos de educación: el primero está basado en la normalidad, los diseños y la organización pedagógica y curricular; y el segundo encuentra sus bases en la anormalidad, dando a lugar la escuela especial que conlleva a la construcción de identidades especiales que se convierten en manifestaciones de prácticas exclusivas [17].

De alguna manera, la división entre normalidad y anormalidad —escuela formal y escuela especial— tiene su origen en el neoliberalismo y el sistema económico configurado bajo este modelo y discurso que prioriza la lógica del mercado, la mano de obra cualificada, la producción, el intercambio y la competitividad; y, en consecuencia, excluye la discapacidad por no ser coherente con sus objetivos de crecimiento económico.

Por ello, la economía, tanto mediante la actuación del mercado de trabajo como la organización social del trabajo, desempeña un papel clave en la producción de la categoría de discapacidad y en las respuestas de la sociedad a las personas (en situación de discapacidad). Además, la opresión a la que éstas se enfrentan tiene sus raíces en las estructuras económicas y sociales del capitalismo, que por sí mismas producen racismo, sexismo, homofobia, gerontofobia y discapacidad [18].

Entonces, se tiene un conjunto de enfoques, discursos y modelos que excluyen a la población con discapacidad. Frente a ello, surge el concepto de ‘inclusión’ como una forma de oponerse a todo un sistema que desconoce los derechos de las personas con limitaciones. El concepto de ‘inclusión’ también se traslada al ámbito educativo para construir una noción de educación inclusiva que busca el desarrollo de prácticas, acciones y estrategias de tipo pedagógico y didáctico que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, la participación activa de todos los sujetos y el desarrollo del potencial creativo [17]. Se trata

de una respuesta a «[...] las restricciones históricas que en este campo han existido, y se aboga por la construcción de una educación para todos y entre todos; en definitiva, de una educación inclusiva, en contraposición a la educación excluyente y segregadora heredada, propia de una sociedad también excluyente» [17].

Sin embargo, en las escuelas y las universidades no se ha logrado implementar adaptaciones completas con el objetivo de fomentar la inclusión; por el contrario, las prácticas siguen girando en torno a los modelos de escuela normal y escuela especial. Se puede afirmar que en este momento se viene haciendo presión para que las prácticas al interior de las aulas se diseñen y fomenten considerando la diversidad. Se trata de un reto permanente que vincula no solamente el nivel legislativo sino además el compromiso de los actores educativos. «La atención a la diversidad y más concretamente a las necesidades educativas especiales desde el ámbito legislativo, debe constituir un continuo que permita atender, sin altibajos, todas las necesidades educativas surgidas a lo largo del tiempo» [19].

Con base a lo anterior, es pertinente avanzar en la atención a la diversidad. Este es un reto que tienen tanto las escuelas como los docentes. Si se quiere que los profesores sean inclusivos y con las competencias requeridas para educar en la diversidad es necesario que tengan la oportunidad de vivir estos procesos, lo cual demanda cambios profundos en los procesos de gestión en la escuela, en el aula y en su propia formación. En este sentido, es necesario avanzar en tres dimensiones: 1. Las instituciones de formación docente deben estar abierta a la diversidad y formar docentes representantes de las diferentes diversidades que existen en las escuelas; 2. Se les debe formar para enseñar en diversos contextos y realidades; y 3. Todos los docentes, de cualquier nivel educativo en el que se desempeñe, deben desarrollar competencias para desempeñar en el contexto de la educación inclusiva [20].

En el nivel universitario se han identificado barreras y ayudas desde la perspectiva de la inclusión educativa más allá de las personas con discapacidad en las que participen todos los actores educativos: directivos, docentes, estudiantes —sin distinción ninguna—, padres y toda la comunidad universitaria [21-28]. Los resultados que las investigaciones han arrojado respecto a la educación inclusiva son:

- Las adecuaciones en infraestructura son importantes, pero no tienen un impacto positivo si no se promueven actitudes positivas o favorables entre los docentes para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad.
- Las instituciones pueden adoptar políticas o reglamentos, pero estos deben ser evaluados desde las mismas prácticas que se desarrollan con los estudiantes y las dinámicas que se configuran al interior del aula.
- La adopción y usos de tecnologías de la información y la comunicación pueden generar resultados favorables en los procesos de formación de los estudiantes en situación de discapacidad.
- Las actitudes de los docentes frente a los estudiantes en situación de discapacidad pueden ser de diferente tipo, que van desde el mismo rechazo hasta el reconocimiento y comprensión de las limitaciones (actitudes de escepticismo, actitudes de rechazo, actitudes ambivalentes, actitudes de optimismo empírico y actitudes de responsabilidad social).
- Hay factores que limitan la acción de los docentes y, por ende, sus prácticas; entre las que se encuentran el elevado número de estudiantes, los escasos recursos institucionales o el escaso conocimiento acerca de la discapacidad.
- Los compañeros de carrera o pares muestran una actitud positiva frente a los estudiantes en situación de discapacidad, y ejercen roles y prácticas que ayudan en el logro de una educación inclusiva [21-28].

En el contexto colombiano existen actitudes ambivalentes entre los docentes frente a la educación inclusiva. En efecto, por un lado, se presentan actitudes de rechazo; y por otro, actitudes de escepticismo; los cuales se manifiestan en discursos y prácticas que tienden a mostrar la baja capacidad de los docentes para atender a la población con discapacidad [29].

[...] en el fondo son el reflejo de carencias del profesor en el campo pedagógico. La demanda de los docentes en el campo de formación para atender a los niños incluidos en esencia es una demanda de formación pedagógica que debe ser atendida con prontitud [29].

Bajo estas consideraciones previas se pretende realizar una investigación contextualizada en la Universidad de Pamplona, sede Cúcuta. Esto, a fin de responder la pregunta de investigación: «¿Cuáles son los factores que afectan las actitudes de los docentes frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Pamplona?». Esta institución de naturaleza pública ofrece programas tecnológicos, profesionales de pregrado, posgrado, virtuales y educación continua.

El tema de la discapacidad resulta ser un tópico de especial importancia dentro del campo científico. Al menos dos razones pueden justificar este interés: 1. La necesidad de incluir las personas con discapacidad a nivel social, pues se trata de una cuestión de derechos humanos; y 2. Aún se trata de un campo de estudio en pleno desarrollo, dado el cambio y la transformación. En esa medida se requiere de seguir aportando al campo de conocimiento de la discapacidad desde las diversas perspectivas.

Ahora bien, el marco legal en torno a las personas con discapacidad ofrece elementos que justifican el estudio. La Constitución Política de 1991 expresa que la educación es un derecho fundamental que se garantiza a través de un servicio público y cuyo objetivo es el acceso al conocimiento, la ciencia, las artes, la técnica, y demás bienes que integran la cultura. En otras palabras, la educación es ante todo un escenario de socialización y movilización de la cultura. Así pues, la educación es un derecho fundamental de todas las personas, incluyendo los individuos en situación de discapacidad o con limitaciones. De igual manera, el Estado —así como las instituciones de cualquier nivel— tiene la función de reducir las brechas con el fin de incorporar de manera progresiva a toda la población al sistema educativo. En el caso de las universidades, se trata de un reto aún mayor, dados los bajos porcentajes de acceso al sistema de educación superior [30].

Desde un punto de vista histórico, las personas con discapacidad o con limitaciones han sido excluidas de los diferentes escenarios a través de los cuales el hombre se desarrolla como ser social: el trabajo, la educación, la familia, entre otros. Hoy más que nunca, la educación debe servir de dispositivo para modificar esas visiones y perspectivas desde la misma práctica. En efecto, se ha avanzado en el reconocimiento de derechos para las personas con discapacidad a través de instrumentos internacionales: *Declaración de los*



*Derechos del Retrasado Mental*, de 1971 (ONU); *Declaración de los Derechos del Impedido*, de 1975 (ONU); *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, de 2006 (ONU); entre otros. Igual sucede con normas de carácter interno: Resolución 14.861 de 1985 (Ministerio de Salud); Ley 361 de 1997 (Congreso de la República); entre otras. No obstante, aún en la práctica se evidencia una permanente exclusión de estos grupos poblacionales [31-35].

Las universidades deben ser creativas e innovadoras en la atención de personas con discapacidad, disponiendo de los elementos técnicos, de infraestructura, pedagógicos y didácticos requeridos. Frente a ello, el elemento de mayor importancia es el docente, quien es el actor que ejerce el permanente contacto con el estudiante al interior de las aulas; por esto, deben ser enriquecidas estas interacciones para la protección de la dignidad humana en toda su extensión. Hoy más que nunca se exige de una práctica educativa que atienda a la diferencia y a la diversidad. Ello implica la formación de un profesional abarcador que comprende la realidad, incorporando estos elementos a su quehacer pedagógico para la transformación de la realidad. Por otro lado, no todos los estudiantes asumen los aprendizajes establecidos en el currículo con la misma experiencia y capacidades; y, en ese sentido, se debe atender sus capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje para que se organice el aula de forma tal que potencie «[...] la participación y cooperación entre los estudiantes, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados estudiantes, graduar los niveles de exigencias y otras que son el resultado de la creatividad del docente» [36].

A partir de lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación: «¿*Cuáles son las actitudes de los docentes frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad De Pamplona?*».

#### 4 JUSTIFICACIÓN

El 79% de las personas con discapacidad no asisten a ningún establecimiento educativo. Así se observó en la tabla 1: «Caracterización a nivel educativo de las personas en situación de discapacidad en Colombia» (*vid. supra*). La magnitud del problema es grave, dado que un gran número de ciudadanos se están quedando sin estudios; por consiguiente, se les está negando su derecho de acceso a la educación.

La lucha por una educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todas las personas a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida. Un sistema educativo es de calidad cuando presta atención a los grupos marginados y vulnerables y procura desarrollar su potencial. La agenda de educación nacional hacia el 2030 pone especial foco en la eliminación de las disparidades de género y en el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza. Este nuevo marco considera la construcción y adecuación de las instalaciones educativas tomando en cuenta a las personas en situación de discapacidad y las diferencias de género. Por su parte, la Unesco trabaja para terminar con todas las modalidades de discriminación, fomentar la cohesión social y una educación integradora a través de investigaciones, asesoramiento técnico en políticas públicas y la difusión de buenas prácticas [37].

Los investigadores analizarán las actitudes de los docentes frente a la discapacidad en la universidad con el fin de generar información que le permita a las autoridades universitarias tomar las decisiones para mejorar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad. Todo esto, desde la perspectiva de la funcionalidad humana —cuyo objeto de estudio es el movimiento— y comprometidos con la población con discapacidad y desde la tendencia de la educación inclusiva.

El análisis hermenéutico de las categorías apriorísticas y emergentes permitirá generar nueva información para una mayor comprensión de los factores que afectan de las actitudes docentes frente a los estudiantes con discapacidad y, de este modo, contribuir a la formulación de estrategias y políticas que favorezcan la inclusión educativa en la universidad de los estudiantes con discapacidad: de manera directa, a la universidad, dado que dispondrá de un estudio que le permite identificar los factores que están afectando la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad; y de manera indirecta, tanto

docentes como estudiantes. Primero, al conocer los factores que más afectan las actitudes de los docentes hacia la mencionada población se podrán tomar las acciones pertinentes para transformar las actitudes negativas en positivas; y segundo, al transformarse las actitudes en positivas se favorecerá la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

## 5 REFERENTE TEÓRICO

El referente teórico de esta investigación está enmarcado por los tópicos discapacidad, educación inclusiva y actitud docente. En cuanto al primer tópico, se consideran los aportes de autores como Hughes y Paterson, Verdugo y Stetka y Correll, quienes han desarrollado de manera amplia el tema de la discapacidad. Estos autores convergen en interpretar la discapacidad como un fenómeno producto de la organización social —un producto social—, más que como el resultado de una patología física o una deficiencia orgánica [1-3].

### 5.1 LA DISCAPACIDAD

La discapacidad se materializa cuando convergen factores sociales que limitan o excluyen a las personas que tienen deficiencias físicas u orgánicas. De acuerdo a esto, la discapacidad no es un tema solo físico y biológico, sino que además es un ámbito de carácter social, pues la incapacidad de un individuo está delimitada por dinámicas sociales que impiden u obstaculizan la integración e incorporación de un sujeto a las actividades cotidianas. Por tanto, eliminando estas barreras se mitiga las limitaciones que tiene una persona por razones de deficiencia física. Así mismo, estos autores convergen en la variación del concepto de ‘discapacidad’ en la historia; aspecto que debe ser entendiendo a plenitud en esta investigación en función de optar por perspectivas actualizadas que faciliten la educación inclusiva.

Por su parte, Egea y Sarabia [38] realizan en su texto un recorrido histórico en torno al tema de la discapacidad, tratamiento y redefinición. Para 1980, la OMS estableció que la discapacidad es «[...] la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características» [38]. En otras palabras, la discapacidad se centraba en el mismo individuo, reflejándose a manera de efecto en el desarrollo normal de actividades cotidianas atendiendo a un marco de normalidad. Por su parte, Verdugo *et al.*, haciendo referencia a estas primeras concepciones sobre la discapacidad encuentra que dicho constructo se interpretaba como «[...] incapacidad física o mental causada por una enfermedad o lesión congénita», y que tenía su origen «[...] en un hecho concreto que

supone no poder realizar determinadas funciones, pero no hay una disminución en la valía, en el valor del sujeto afectado» [39].

Ahora bien, el mismo organismo internacional de manera más reciente ha asumido la discapacidad como un estado que «[...] engloba las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación» [38]. A diferencia de la definición elaborada en la década de los 80, esta nueva interpretación de la Organización Mundial de la Salud incorpora elementos tanto de naturaleza subjetiva como objetiva; por ejemplo, las deficiencias y las limitaciones en la actividad entrarían en el primer grupo, mientras que las restricciones en la participación en la segunda tipología.

Hace más de 30 años, la discapacidad giraba sobre la deficiencia del individuo con impacto sobre las actividades que normalmente realizaba; no obstante, poco a poco se ha venido ampliando y delimitando hasta llegar a la incorporación de elementos sociales y ambientales como fuerzas que inciden en la discapacidad. Con ello, se ha dado una transición en la comprensión e interpretación de la discapacidad. Por ejemplo, se ha pasado de las deficiencias *strictu sensu* a las capacidades y oportunidades de participación e inclusión (pues se entiende que las restricciones del medio social pueden ahondar en los efectos de las limitaciones físicas o intelectuales). Así mismo, se ha venido eliminando términos que conlleven a una exclusión en sí. Un ejemplo de ello es que se ha pasado de la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)* a la *Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF)* dentro de la Organización Mundial de la Salud.

La discapacidad es un «un medio significativo de diferenciación social» en la medida que sirve de dispositivo para la segregación y exclusión de los individuos. En esa medida, la posición social de los individuos con discapacidad, así como su nivel de estima está dada por las condiciones y las relaciones que se construyen al interior de la sociedad. La idea central de las nuevas interpretaciones en torno a la discapacidad debe girar sobre aquellos aspectos sociales incorporando las mismas dentro de las perspectivas de los derechos humanos, la ciudadanía y la igualdad de oportunidades [40].

## 5.2 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El segundo tópico del referente teórico es la *educación inclusiva*, sobre la cual hay un significativo aporte de autores como Freire, Parra, Marchena y González. Desde estas perspectivas, la educación inclusiva surge ante los abismos y las brechas existentes entre grupos poblacionales y el reconocimiento de la diversidad, pasándose de una completa exclusión a la configurada educación especial; y, en los últimos momentos, a la educación integrada y, ahora, la educación inclusiva basada en la diversidad [41-44]. El objetivo es fomentar un proceso en donde todos los actores se vean involucrados, ampliándose su capacidad de participación y pleno desarrollo. En otros términos, no se trata de un mero apoyo para que los sujetos participen en la escuela, sino de cambios acertados y pertinentes:

La educación inclusiva se advierte que no se trata de integrar a los niños y niñas apoyándolos para que participen en la escuela, sino que se trata de reestructurar la escuela para que participen esos niños. Hablar del principio de inclusión es, en consecuencia, hablar de cambios, de mejoras. Con este enfoque, es evidente que la gestión y organización del aula debe mejorar [43].

Por su parte, Verdugo [45] encuentra que la educación inclusiva y los adelantos en esta materia son el resultado de un proceso arduo y complejo que comienza con el debate en la década de los 70 y 80, y que moviliza el énfasis desde el individuo hacia el ambiente mismo y las modificaciones que se requiere para una integración efectiva del sujeto. En palabras precisas del autor, se debe destacar el siguiente aporte:

La integración educativa tiene ya tres décadas de existencia en muchos países y el proceso sigue adelante. Y sigue adelante porque la integración es un modo de trabajar en el aula y en la escuela defendiendo los derechos a la educación y la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. Se han superado muchos problemas en ese camino y quedan otros muchos por resolver, pero es cierto que el desarrollo de la integración escolar contribuye a transformar las actitudes sociales y profesionales hacia la población más desfavorecida [45].

La educación inclusiva o integración educativa aún generan tensiones, convergencias y contraposiciones; en especial, porque se trata de un tema práctico que se concreta en las aulas, las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y las relaciones/socialización

tejidas entre docentes y estudiantes. Es un modo de trabajar en el aula, y ello implica toda una cultura movilizadora por concepciones, acuerdos y posturas frente a los derechos fundamentales de todas las personas. En ese sentido, se espera que la investigación que se adelanta permita afrontar los demás problemas que son objeto de la educación inclusiva; por ejemplo: medios y materiales, didácticas, flexibilidad curricular, profesionalización docente, entre otras [44].

Al pensar en las personas en situación de discapacidad se evidencian cuatro principios básicos dentro de la política social que se adelanta en Occidente: igualdad de oportunidades, participación total, vida independiente y autosuficiencia económica. En esa medida, los investigadores tienen la función de dirigir su labor sobre estos terrenos, así como los profesionales, las organizaciones y los encargados de la política pública en la materia. Si se observa con detenimiento y se piensa en cada uno de los tópicos donde se centra la acción social dirigida a las personas en situación de discapacidad, se puede inferir el relevante y esencial papel que cumple la educación: por un lado, es un espacio de participación que debe ser abierto y flexible; y por el otro, es un dispositivo para que la igualdad de oportunidades, la participación social, la vida independiente y la autosuficiencia económica sea una realidad en las personas en situación de discapacidad [46].

El concepto de 'inclusión en la diversidad' hace referencia al reto que tiene la escuela y la universidad de incluir en la vida académica y formativa a toda la población sin importar la diversidad de cada uno en lo que se refiere a lo cultural, político, económico, étnico, religioso e ideológico. Esto se logra debatiendo las prácticas pedagógicas actuales y demandando un cambio en las didácticas y políticas que obstaculizan la apropiada integración de los estudiantes. De esta manera, la educación desde esa perspectiva desafía cualquier tipo de exclusión. Es claro que esto trasciende más allá del cambio de una persona dentro de los escenarios de formación, pues la apuesta institucional debe prever las transformaciones y adaptaciones necesarias en los niveles curricular, didáctico, pedagógico, arquitectónico, entre otros.

Ahora bien, resulta importante profundizar un poco más en el tema de la educación inclusiva desde otras perspectivas; por ejemplo, el enfoque de las capacidades señala que la

libertad de las personas está determinada por sus capacidades y no por los funcionamientos. La capacidad se refiere a la libertad de elección de la persona para elegir algún tipo de existencia; es decir, la manera en que llevara a cabo su proyecto de vida. Y de manera específica, se examina la libertad de elección sobre los funcionamientos. En ese sentido, la capacidad se materializa en las diferentes combinaciones que puede realizar el individuo sobre los funcionamientos [47].

Los funcionamientos son combinaciones entre quehaceres y seres; en otros términos, formas de *ser* y *hacer* (elementos existenciales) que podrían interpretarse como estados de una persona. Los funcionamientos pueden ser muy elementales o bastantes complejos. Dentro de los primeros se puede encontrar el estar bien nutrido o tener un estado de salud óptimo; y dentro de los segundos se puede hallar el respeto propio, la defensa de la dignidad humana, la participación en comunidad, el aprender constantemente, la vida en familia, entre otros. En ese sentido, las capacidades son «[...] formas de hacer efectiva una vida con dignidad humana en las diferentes áreas de actividad de una vida humana típica» [48].

Para Nussbaum [48], las capacidades pueden ser potencializadas y en ello la educación juega un papel fundamental. De esta manera, la educación como sistema permite que las capacidades se fortalezcan y se expandan, al igual que los funcionamientos. Desde esta perspectiva la educación comprende un funcionamiento, pero también un medio o mecanismo para impulsar las capacidades de las personas. Por tanto, en el desarrollo humano Bregaglio y Constantino señalan que: «[...] se podrá tener más acceso a capacidades, potenciar las capacidades existentes, cuando se pueda acceder a una educación que cumpla con los estándares de disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad» [49].

### **5.3 LAS ACTITUDES**

El tercer referente teórico está enmarcado por las actitudes docentes. Para ello se acude a autores como Wukmir [50], quien afirma que la actitud se encuentra ligada al comportamiento y se caracteriza por: a) ser una predisposición; b) servir de principio en la organización del comportamiento respecto de un objeto o situación específica; c) ser



modificable —y por ende, relativamente persistente—; d) servir de estímulo en la construcción de la relación sujeto-objeto; y e) ser una realidad psicosocial. En otros términos, la actitud se refiere a la forma o a la manera en que se lleva a cabo la acción o el comportamiento frente a una situación específica, siendo una predisposición que se relaciona con la motivación. En el caso de la actitud docente, la predisposición está enmarcada por conocimientos, saberes, visiones, concepciones y otros elementos cognoscitivos y emocionales.

La evidencia científica refleja la importancia de las actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos en situación de discapacidad, las cuales encuentran su base en la formación profesional de los docentes. Esta formación es entendida como el conocimiento de la temática y la capacidad de dar una respuesta educativa a los alumnos que lo requieren. Los docentes se constituyen a través de sus actitudes en un factor facilitador; o bien, en un obstáculo para el logro de una inclusión real. Esto cobra especial sentido, considerando que las actitudes docentes pueden suponer para las personas en situación de discapacidad mayores barreras que las derivadas de sus propias limitaciones, influyendo enormemente en su adaptación a los diferentes contextos dentro del ambiente universitario [51, 52].

Una actitud favorable de los docentes hacia la integración repercutirá no solo en una mayor comprensión y ayuda a las necesidades especiales, sino también en el desarrollo de nuevos planteamientos didácticos que beneficiará a todos los alumnos. Esto mejora, en consecuencia, la calidad educativa [53].

Para entender las actitudes docentes frente a las personas con discapacidad es importante explorar la calidad de formación teórico-práctica recibida como materia de implementación de estrategias de inclusión, así como el carácter de sus experiencias con distintos grupos de personas en situación de discapacidad. La formación docente es el punto de partida para atender la diversidad de problemas y facilitar su transformación, contribuyendo al desarrollo y aprendizaje de las personas en situación de discapacidad. Esta situación incluye oportunidades de colaboración, autonomía y reflexión en el ámbito de formación académica [54].

En cuanto a la tipología de actitudes docentes, se tienen en cuenta los aportes de Artavia [55] y Díaz y Franco [56], quienes identifican un conjunto de actitudes hacia las personas con discapacidad que pueden ser clasificadas en cinco categorías conforme a la tabla 2. En la primera categoría se encuentran las actitudes de escepticismo, que se concretan en la desconfianza y la baja credibilidad hacia el tema de la inclusión. La segunda categoría se refiere a las actitudes de rechazo, donde el docente manifiesta una negativa a la inclusión de personas en situación de discapacidad, excluyendo a esta población. La tercera categoría incluye las actitudes ambivalentes, que consisten en una aparente o disfrazada aceptación de estos estudiantes, ubicando al mismo dentro del aula, pero sin mediar acción alguna, pues no se encuentra convencido de las posibilidades. La cuarta categoría, denominada «actitudes de optimismo empírico», incluye aquella en la que se busca una integración a través de acciones que pueden ser interpretadas como *ensayo-error*. En este caso, los docentes buscan medios, estrategias y posibilidades sin un conocimiento cierto y preciso. Por último, se encuentra la quinta categoría: «actitudes de responsabilidad social», en las que son manifiestas el interés, el conocimiento, las acciones basadas en sustentos teóricos, etc., haciendo la práctica pedagógica un elemento central para el cambio.

**Tabla 2. Categorización o tipología de actitudes docentes frente a las personas en situación de discapacidad.**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<i>Actitudes de escepticismo</i>	Caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con discapacidad al aula regular.
<i>Actitudes de rechazo</i>	El docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con discapacidad. Mientras que el escéptico «no cree» en esta actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye. Un escéptico no necesariamente los rechaza, puede aceptarlos en el aula, aunque «no cree que en eso del resultado».
<i>Actitudes ambivalentes</i>	Se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con discapacidad, fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento.
<i>Actitudes de optimismo empírico</i>	Se aplica la inclusión por iniciativa del docente, se actúa sobre la persona con discapacidad por ensayo y error.

<i>Actitudes de responsabilidad social</i>	La inclusión se realiza bajo dos parámetros: uno, de orden científico; y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera, el docente se capacita en las necesidades del estudiante con discapacidad, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo. Con esta actitud su práctica pedagógica inclusiva será efectiva.
--	---

Fuente: elaboración propia, basado en Díaz y Franco [56]; Bregaglio y Constantino [49].

#### **5.4 EL FENÓMENO EDUCATIVO EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS**

La educación constituye un fenómeno, un campo de estudio; pero también comprende un servicio público y un derecho fundamental. Está asociado con el desarrollo humano, los derechos humanos, las capacidades y los funcionamientos. Se puede señalar que se trata de un hecho o fenómeno asociado con el ser humano, pues está conexo al desarrollo de los individuos. Se trata de un término que sirve «para otorgar significado a diversos acontecimientos cotidianos que se relacionan con lo educativo», y en esa medida, no goza de una precisión conceptual al momento de ser definido. Desde el carácter etimológico, el término tiene su origen en las palabras *educere* y *educare*. El primero significa «llevar de adentro hacia afuera», es decir, implica una acción donde el sujeto se desarrolla para fortalecer sus potencialidades y habilidades. Por otra parte, el segundo término expresa otro verbo: «criar o alimentar», el cual se ubica en el escenario externo del sujeto [57].

Desde la perspectiva anterior, la educación se encuentra relacionada con la capacidad de desarrollo de la que goza todo individuo, pero, a su vez, dicha capacidad está condicionada y moldeada por la influencia exterior. Con estos dos conceptos se infiere la necesidad, por un lado, de que el sujeto cuente con las condiciones internas requeridas para desarrollar todo su potencial o habilidades; y por otro, a la influencia que tiene el ambiente (en especial, sí se considera el ser humano como un individuo socio-cultural y político que está inserto dentro de una sociedad donde se transmiten contenidos culturales). La socialización se convierte en el fin último de la educación, a fin de que se inserten los sujetos dentro de los contextos en los que se encuentran inmersos. Durkheim describe lo siguiente en torno al concepto de educación:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y

morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado [58].

De acuerdo con lo anterior, la educación es, ante todo, una acción organizada y sistemática que tiene por objetivo potenciar y desarrollar el grado de madurez en la población con el fin de permitir su adaptación a la sociedad y la vida comunitaria. La educación atiende las diversas dimensiones del individuo: física, mental-psicológica-cognitiva, emocional y axiológica. Se entiende de esta forma que la educación también conforma una acción política, en la medida que permite la organización de los individuos en comunidad.

## **6 OBJETIVOS**

### **6.1 OBJETIVO GENERAL**

Interpretar las actitudes de los docentes frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Pamplona.

### **6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar las acciones y actos de los docentes hacia personas con discapacidad en relación con la inclusión social en la Universidad de Pamplona.
- Comprender los factores que afectan la inclusión de los estudiantes con discapacidad frente a la inclusión educativa a partir de los modelos de discapacidad.
- Interpretar los mecanismos de inclusión y exclusión educativa en relación con las actitudes de los docentes en el circuito de la educación superior frente la discapacidad en la Universidad de Pamplona.

## **7 METODOLOGÍA**

### **7.1 TIPO DE ESTUDIO**

Esta investigación es considerada desde un modelo interpretativo, puesto que la información que se describió y posteriormente interpretó está en coherencia con las narraciones de algunos maestros; es decir, se va a interpretar *los decires*, las palabras en tanto que redes que se construyen entre los seres humanos para darle sentido a algunas actividades (en nuestro caso, las actitudes sobre discapacidad). Por lo tanto, la naturaleza de este trabajo de investigación es cualitativa, ya que se trata de interpretar las actitudes de los maestros cuando están en una situación con personas con discapacidad. Así las cosas, este trabajo se basa en la hermenéutica como método de investigación, en donde se van a interpretar entrevistas para descifrar lo que los actores quieren decir con aquello que efectivamente dicen. Esto significa que el trabajo está dirigido a mirar el lenguaje plasmado en las entrevistas de los maestros para descifrar las actitudes que ellos expresan frente a la población con discapacidad.

### **7.2 UNIDAD DE TRABAJO**

Se entrevistaron cinco docentes de la universidad de Pamplona con experiencia laboral a partir de 12 años que tuvieran experiencias directas en las clases con personas con diferentes tipos de discapacidad. Las preguntas de la encuesta estructurada emergieron de la revisión de los documentos de la unidad de análisis.

### **7.3 UNIDAD DE ANÁLISIS**

Inicialmente se revisó un conjunto de documentos (artículos científicos, tesis, informes de organismos oficiales y estudios de organismos internacionales) obtenidos de bases de datos indexadas del sistema de información del Ministerio de Educación Nacional y sus equivalentes a nivel internacional y bibliotecas. Por otra parte, el trabajo está dirigido a comprender la intencionalidad en clave de actitud de cinco profesores de la Universidad de Pamplona entre treinta y cuatro y cuarenta años que hayan tenido en el aula estudiantes con discapacidad.

#### **7.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Balestrini [59], y Munch y Ángeles [60] señalan que para el análisis profundo de las fuentes documentales se utilizan las técnicas de: observación documental, presentación resumida, resumen analítico y análisis crítico. A partir de la observación documental —como punto de partida en el análisis de las fuentes documentales— se inicia la búsqueda y observación de los hechos presentados mediante la lectura local de textos en los materiales escritos examinados que son de interés para la investigación. La lectura local fue seguida de lecturas globales, lecturas elaborativas y lecturas críticas con el fin de captar sus planteamientos esenciales y aspectos lógicos de sus contenidos y propuestas. Esto permitiría extraer los datos o información útil para la investigación de la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Pamplona en el departamento Norte de Santander de Colombia.

Algunas de las técnicas operativas para el manejo de las fuentes documentales que se emplearon son: subrayado, fichas catalográficas, citas y referencias bibliográficas y de ampliación de texto, construcción y presentación de índices, presentación de cuadros, gráficos e ilustraciones y una matriz documental. Todo esto se realizó con el fin de introducir los procedimientos y protocolos instrumentales de la investigación documental en el manejo de los datos presentados en las diferentes unidades de análisis.

Además del material teórico se implementó una entrevista con los tópicos que emergieron de la revisión de los documentos y a partir de ellas se definieron una categorías emergentes que dan cuenta del tema.

#### **7.5 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

La técnica para el análisis de los datos que se utilizó fue la metodología hermenéutica para la interpretación de los datos. Dicha interpretación tomó como fuentes los datos textuales. El texto permitió ir más allá de él mediante una interpretación. Esta requirió de los investigadores trascender las fronteras del texto interpretado; es decir, se reinterpretó el texto e interpretó la actitud de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad.

## 7.6 REGISTRO DE LA INFORMACIÓN

Para el registro de la información se utilizaron dos formatos. El primer formato de la entrevista estructurada consta de dos partes: en la parte A del encabezamiento se registraron los datos personales referidos al nombres y apellidos, lugar, fecha y hora, edad, sexo, tiempo de vinculación a la universidad y carga académica semanal; y en la parte B, se presentan 11 preguntas abiertas para las respuestas de los informantes claves (véase anexo 1). Por otra parte, el segundo formato es la matriz de registro de las respuestas de los informantes claves que consta de tres filas donde se anota lo siguiente: categoría apriorística, unidad temática y la categoría emergente. Luego, existen tres columnas donde se registra la respuesta de cada informante clave con sus correspondientes codificaciones (véase anexo 2). Las categorías y subcategorías teóricas se construyeron de la siguiente manera:

**Tabla 3. Matriz de construcción de categorías y subcategorías teóricas.**

<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Interpretar las actitudes de los docentes frente a la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Pamplona.	Identificar los factores que afectan las actitudes de los docentes frente a la inclusión de personas en situación de discapacidad.	Factores que afectan la actitud de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Experiencia del Docente.</li> <li>— Tiempo</li> <li>— Recursos de Apoyo</li> <li>— Tiempo</li> <li>— Características de los estudiantes.</li> <li>— Formación y capacitación.</li> </ul>
	Interpretar los mecanismos de exclusión educativa en el sistema de educación.	Mecanismos de exclusión educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Deficiencia en la atención a la diversidad.</li> <li>— Homogeneidad en la distribución de estudiantes.</li> <li>— Rigidez curricular.</li> <li>— Limitado acceso a la escuela.</li> <li>— Apoyo en base al mérito y no al derecho.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.



## 8 RESULTADOS

Con base en los objetivos de la investigación se presentan los resultados del siguiente modo: a) perfil general de los docentes informantes; b) análisis de las fuentes documentales; y c) análisis de las entrevistas a los docentes.

Los resultados que a continuación se presentan están dirigidos hacia la interpretación de las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad. Estos resultados se han generado a manera de categorías emergentes a través del desglose de las categorías y subcategorías y de comprensión de lo señalado por los docentes informantes.

Los datos recopilados fueron reducidos mediante el establecimiento de unidades temáticas emergentes (UTE), dentro de las cuales se generaron varias categorías, a las que se les clasificó dentro de cada UTE, se les codificó y sintetizó en función de los testimonios e informaciones de mayor impacto y significado para la educación inclusiva. Así, surgieron tres (3) grandes UTE y en cada una de ellas varias categorías emergentes (CE), para un total de ocho (8) que sustentan la estructuración de los resultados y que permiten la comprensión de las actitudes docentes en el contexto de la educación inclusiva y las conclusiones de la investigación.

La estructura desde la cual se muestran los resultados constituye un particular estilo de presentar la información o hallazgos emergentes generado por el investigador. En este sentido, Rodríguez, Gil y García plantean que «Cuando hablamos de análisis de datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas» [61].

Bajo esta perspectiva, a continuación se presentan los resultados por cada una de las categorías apriorísticas (CA) correspondientes a cada objetivo específico, se presenta una Unidad Temática Emergente (UTE) por cada categoría; y luego de esa unidad se desglosan Categorías Emergentes (CE) respaldadas con testimonios o informaciones (donde prevalece el respeto por la originalidad discursiva de los informantes). La información se apoyará con cuadros gráficos analíticos en los que cada categoría se disecciona con base en el contexto de los objetivos, indicadores inferidos de los datos obtenidos de los docentes informantes y

de la revisión de las fuentes documentales y de las implicaciones de inclusión educativa de las personas con discapacidad.

## **8.1 CATEGORÍA APRIORÍSTICA: ACTITUDES DE LOS DOCENTES**

*Unidad Temática Emergente N°1: optimismo empírico.* Surge como un elemento crucial para esclarecer la actitud que prevalece en los docentes frente a la inclusión de personas con discapacidad en el escenario de la educación superior de la Universidad de Pamplona. Díaz [56] sostiene que el optimismo empírico es la actitud de los docentes en la que se realiza la inclusión mediante acciones pedagógicas que se pueden interpretar como ensayo y error; es decir, los profesores utilizan diversos recursos didácticos, metodológicos, estrategias pedagógicas y alternativas de interacción sin un conocimiento cierto y preciso del fenómeno de la discapacidad. Se encontraron las siguientes categorías emergentes:

- a) Homogeneizar o Uniformar a los Estudiantes con Discapacidad (HUED).
- b) Barreras (BRAS).
- c) Discapacidad desde el Enfoque de la Rehabilitación (DER).

### **8.1.1 Categoría Emergente: ‘Homogeneizar O Uniformar A Los Estudiantes Con Discapacidad’ (HUED).**

La discapacidad, «[...] desde la perspectiva de la educación inclusiva, no se busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados ‘normales’ o ‘normotípicos’, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias» [62].

En palabras de Stainback, Stainback y Jackson [63], la educación inclusiva tiene como premisa que cada estudiante pertenece y forma parte del sistema educativo y, en consecuencia, cualquier educando puede aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que es importante a tener en cuenta es *la diversidad*; se asume que la diversidad brinda mejores posibilidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

Se pueden presentar múltiples evidencias que caracterizan la actitud del profesor universitario frente a la inclusión de personas con discapacidad en el escenario de la

educación superior. Entre ellas se destacan los siguientes testimonios (ver tabla y gráfico analítico 4):

- a. «Sin dificultad se repite el trabajo de manera semejante con los estudiantes con discapacidad» (COD. D03).
- b. «Apoyando en lo que necesitan los estudiantes con discapacidad» (COD. D03).
- c. «Ha sido una experiencia gratificante, constructiva y edificadora, los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse a situaciones reales y dan respuesta a la problemática según sea la situación de discapacidad» (COD.D04).
- d. «Es un trabajo continuo, la cercanía diaria lo involucra a uno más a los estudiantes con discapacidad» (COD.D01).
- e. «Reto profesional trabajar con esta comunidad» (COD. D02).
- f. «Las prácticas pedagógicas son más elaboradas y más simples de entender para los estudiantes con discapacidad» (COD. D02).
- g. «Hace visible una realidad social, aterriza conceptos y permite la autoevaluación y constante adaptación del currículo a las personas con discapacidad» (COD. D04).

**Tabla 4. Resumen gráfico analítico de la categoría: Homogenizar o Uniformar a los Estudiantes con Discapacidad (HUED).**

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
<i>Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad</i>	Trabajo semejante	D03: «Se repite el trabajo de manera semejante con todos los estudiantes con discapacidad». Lo cual permite comprender que no se diferencia el trabajo docente con base a la característica específica de cada estudiante conforme a su tipo de discapacidad, contrario a lo planteado por Marulanda <i>et al.</i> , quienes comentan que no es coherente a la educación inclusiva homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados ‘normales’ o ‘normotípicos’, por el contrario es necesario reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias para incluirlos [62]. En consecuencia, el trabajo semejante de las personas

---

con discapacidad con los normotípicos no favorece la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

---

Apoyo

D03: «Apoyando en lo que necesitan los estudiantes con discapacidad». Al respecto Lalama [64] comenta que los docentes aluden que si bien cuentan con la experiencia adquirida a lo largo de su vida profesional y tienen la disposición de trabajar con las nuevas exigencias en su generalidad indican que requieren capacitación, ellos afirman que se les encomendaron nuevas responsabilidades, sin embargo, no les ofrecieron las herramientas didácticas metodológicas para trabajar con estos casos. En este sentido es pertinente potencializar el apoyo docente en la educación inclusiva mediante la capacitación de los docentes.

---

Respuesta

D04: «Ha sido una experiencia gratificante, constructiva y edificadora, los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse a situaciones reales y dan respuesta a la problemática según sea la situación de discapacidad». No obstante Navarro [65] comenta, aunque los docentes están bien documentados en lo que respecta a la teoría sobre atención a la diversidad e inclusión educativa y las asume como principios fundamentales que integran la acción educativa, desconoce cómo llevar esas ideas a la práctica. En consecuencia, se reitera la importancia de capacitación docente en la aplicación de la educación inclusiva en el aula.

---

---

Prácticas  
pedagógicas

D02: «Las prácticas pedagógicas son más elaboradas y más simples de entender para los estudiantes con discapacidad». En tanto Navarro [65] precisa que las prácticas pedagógicas deben estar basadas en la evidencia desde donde debe diseñarse una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades de los/as estudiantes. La educación actual no logra el desarrollo pleno de capacidades ya que está más centrada en atender las dificultades. En consecuencia, en los procesos de formación y capacitación continua para la educación inclusiva debe desarrollar las competencias docentes que permitan la inclusión de la discapacidad específica y el logro de las competencias con base a la potencialidad de cada estudiante.

Currículo

D04: «Hace visible una realidad social, aterriza conceptos y permite la autoevaluación y constante adaptación del currículo a las personas con discapacidad». En tanto Navarro *et al.* [66] plantea que las adaptaciones curriculares son un elemento que genera una escuela para todos y todas, puede ser motivo de controversia, y además ser considerado un argumento idealizado e irreal; declarar que las necesidades educativas especiales son una oportunidad y no un obstáculo, y que dichos estudiantes, a través de adaptaciones curriculares, generan aprendizaje significativo pudiese resultar desconcertante en una realidad en la cual la presión para docentes y estudiantes por obtener mejoras en el logro académico se ha transformado en la principal política educativa. Tanto los profesores como el personal directivo han sucumbido en la limitación de los tiempos de actividades consideradas meramente formales, orientando los procesos educativos al aumento de los tiempos en el aula, ya que hay prioridad por lograr resultados más allá de los procesos, y todos aquellos individuos que no se ajustan a los estándares son excluidos de los procesos educativos. Estas precisiones implican que la inclusión educativa requiere de una transformación compleja de todo el sistema educativo que dé respuesta a los requerimientos epistemológicos de la educación inclusiva.

---

Fuente: elaboración propia.

### 8.1.2 Categoría Emergente: ‘BARRERAS’ (BRAS).

Para Marulanda *et al.* [62] la inclusión requiere identificar y eliminar barreras que imposibiliten la participación y el libre desarrollo de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Se asume el concepto de barreras de Booth y O’Connor [67] y Marulanda *et al.* [62], quienes la definen como cualquier restricción del sistema educativo que impida el aprendizaje y la participación de los discentes y que, por tal razón, no permite ni fomenta una educación de calidad. Las barreras se pueden dividir en dos categorías principales, Marulanda *et al.* [62], las clasifica del modo siguiente: a) las relacionadas con la falta de conocimiento de las necesidades y requerimientos de los discentes; y b) actitudinales, o relacionadas con las falsas creencias sobre la discapacidad.

Respecto a las barreras referidas a la falta de conocimiento de las necesidades y requerimientos de los estudiantes. Estas se asocian con los problemas de los docentes para enseñar a los estudiantes con discapacidad, porque desconocen el tema y no saben cómo orientar o acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a las barreras actitudinales, o relacionadas con falsas creencias sobre la discapacidad. Se derivan de actitudes que segregan y marginan a los educandos con discapacidad con base a ideas erradas sobre cómo debe desarrollarse el proceso enseñanza-aprendizaje de esta comunidad.

Las evidencias que caracterizan las barreras en el escenario de la educación superior destacan los siguientes testimonios, (ver cuadro gráfico analítico N.º 5):

- a. «El Trabajo en el aula es Difícil ya que el desarrollo de la clase se vuelve repetitiva y lenta» (COD. D02).
- b. «El trabajo con estudiantes con discapacidad es de cuidado y paciencia» (COD. D03).
- c. «El trabajo con estudiantes con discapacidad debe ser un trabajo colaborativo y apoyo en todos los procesos» (COD. D05).
- d. «Las prácticas pedagógicas las mejoro mediante el uso de herramientas tecnológicas que facilitan la adaptación y comunicación entre el estudiante con discapacidad, sus compañeros y profesores» (COD. D01).

- e. «Las prácticas en el aula las mejoro con descripción detallada del contexto» (COD.03).
- f. «Mi práctica docente con los estudiantes con discapacidad la califico con ocho» (COD. D02).
- g. «La práctica docente con personas que tienen discapacidad son buenas, aunque todo es un constante cambio por lo tanto siento que faltan cosas por mejorar» (COD. D05).

**Tabla 5. Resumen gráfico analítico de la categoría: Barreras (BRAS).**

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
<i>Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad</i>	Dificultad Pedagógica	D02: «El Trabajo en el aula es difícil ya que el desarrollo de la clase se vuelve repetitiva y lenta». Esta afirmación desde la perspectiva Marulanda et al. [70] se constituye en una barrera referida a la falta de conocimiento de las necesidades de los estudiantes, asociadas con las limitaciones pedagógicas de los profesores para enseñar a los estudiantes con discapacidad, dado que desconocen el tema y no saben cómo orientar o acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Se reitera la importancia desarrollar las competencias pedagógicas del docente en la educación inclusiva.
	Cuidado y Paciencia	D03 «El trabajo con estudiantes discapacitado es de cuidado y paciencia». Desde la perspectiva de Muñoz <i>et al.</i> [68], esta afirmación es coherente con la práctica y concepción como barrera que se caracteriza por centrar todo el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes, sin tomar en cuenta los elementos de contexto ni las potencialidades del estudiante, en la que su nivel intelectual marca las posibilidades y límites para sus aprendizajes, condicionando su potencial. Lo que conlleva a determinar las respuestas educativas de los docentes y de los centros. En esta perspectiva individual del docente, obliga a los estudiantes a adaptarse al currículum, convirtiéndose en una barrera para la inclusión educativa.

Trabajo Colaborativo	D05: «El trabajo con estudiantes con discapacidad debe ser un trabajo colaborativo y apoyo en todos los procesos». Esta afirmación puede enmarcarse en la categoría de perspectiva interactiva referida por Muñoz <i>et al.</i> [68], quien señala que en esta perspectiva si bien los profesores deben responsabilizarse de los avances de todos los estudiantes, esto no significa que sea una responsabilidad individual, sino que por el contrario es un trabajo colaborativo. Esto implica que los docentes deben contar con apoyos que les permitan reflexionar en conjunto de manera colaborativa, problematizar su práctica y proponer acciones que aporten a atender la diversidad en el aula. Por tanto, la falta de trabajo colaborativo se puede constituir en una barrera para la inclusión educativa.
Uso de Herramientas tecnológicas	D01: «Las prácticas pedagógicas las mejoro mediante el uso de herramientas tecnológicas que facilitan la adaptación y comunicación entre el estudiante con discapacidad, sus compañeros y profesores». Respecto al uso de las herramientas tecnológica Silva y Rodríguez [69] plantean como factores negativos relacionados con la integración educativa de las TIC, su utilización e integración va a depender del tipo y grado de discapacidad y que su utilización hay que percibirla tanto desde el punto de vista del hardware como del software.
Calidad	D05: «La práctica docente con personas que tienen discapacidad son buenas, aunque todo es un constante cambio por lo tanto siento que faltan cosas por mejorar». Esta afirmación se alinea en la perspectiva dilemática de Muñoz <i>et al.</i> [76], quienes señalan que esta se presenta en el momento en que los profesores se cuestionan sobre cuáles son las formas más adecuadas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, exponiendo pros y contras de unas y otras, los docentes finalmente, concluyen que los apoyos en aula no son efectivos.

Fuente: elaboración propia.

### 8.1.3 Categoría Emergente: ‘Discapacidad Desde El Enfoque De La Rehabilitación’ (DER).

Este enfoque plantea que de la «[...] discapacidad se ocupan profesionales especializados. Expectativa: Lograr un mínimo de funcionalidad en la vida diaria» [70]. En este aspecto de los enfoques es pertinente tener presente que la discapacidad tiene dos dimensiones que se diferencian en su definición, a saber: a) discapacidad y b) persona con discapacidad. En



cuanto a la acepción de discapacidad se define como un conjunto de características o particularidades que conforman una limitante o restricciones significativas en el funcionamiento diario y la intervención de las personas, así como en las conductas adaptativas, y que requieren algún tipo de apoyo específico o ajuste razonable de diversa índole. Al que se adecua el enfoque de Rehabilitación.

Respecto a la persona con discapacidad, es el individuo en permanente desarrollo y transformación que presenta alguna limitación significativa en la dimensión física, cognitiva o sensorial que en la interacción con diferentes barreras puede imposibilitar participar de manera plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones [63].

A continuación, se presentan algunas definiciones y premisas que subyacen a los mencionados conceptos:

- 1) *Las limitaciones o restricciones significativas*: son aquellas que incluyen cualquier ambiente o entorno «típico de pares de personas con discapacidad, es decir, de otras personas cercanas a ella en edad y cultura» [67]. En este contexto, para la AAIDD [67], estos ambientes comprenden el del hogar, barrio, colegio, espacio de ocio, o cualquier otro lugar en el que congéneres de edad similar regularmente conviven, participan en juegos, aprenden o interactúan.
- 2) *La atención educativa a las personas con discapacidad*: es un concepto que no puede restringirse solo a las habilidades académicas o específicamente intelectuales. Siempre debe incluir el contexto de la persona, el bienestar emocional y social, las redes de apoyo, las diversas posibilidades de participación a las que efectivamente accede, las capacidades de adaptación a los diferentes entornos en los que conviven y se desarrollan las personas, etc.
- 3) *Las limitaciones coexisten con capacidades*: «es común que converjan en el individuo limitaciones y capacidades» [67, 70]. En el contexto educativo «[...] es fundamental centrar la atención en las potencialidades de los estudiantes, en lo que pueden lograr y en los recursos que precisan para ser exitosos. La meta debe ser aprender a ver al estudiante con discapacidad» [62].

Las evidencias que caracterizan la discapacidad desde el enfoque de la Rehabilitación se matizan de los testimonios siguientes, (ver cuadro gráfico analítico N° 6):

- a. «Permite generar nuevos retos inclusivos y ejemplifica la labor terapéutica que se puede suscitar en cualquier ámbito» (COD.D04).
- b. «Es una labor de aprendizaje mutua en su proceso de mejora» (COD. D01).
- c. «Buscando la motivación de los estudiantes para mejorar su proceso de aprendizaje en el proceso de intervención» (COD.D05).
- d. «Es una actividad de enriquecimiento y retroalimentación para mejorar las habilidades de desempeño del estudiante con discapacidad» (COD.D01).
- e. «La práctica docente es motivadora más cuando se observa alguna mejora en su desempeño» (COD.D03).
- f. «Cualitativamente se observa su proceso de mejora y adaptación» (COD. D04).

**Tabla 6. Resumen gráfico analítico de la categoría: Discapacidad desde el Enfoque de Rehabilitación (DER).**

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
<i>Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad</i>	Labor terapéutica	D04: «Permite generar nuevos retos inclusivos y ejemplifica la labor terapéutica que se puede suscitar en cualquier ámbito». Esta afirmación está alineada con el enfoque de rehabilitación desde la dimensión de la discapacidad que se define como un conjunto de características o particularidades que conforman una limitante o restricciones significativas en el funcionamiento diario y la intervención de las personas, así como en las conductas adaptativas, y que requieren algún tipo de apoyo específico o ajuste razonable de diversa índole. Al que se adecua el enfoque de rehabilitación [70].
	Proceso de mejora	D01: “Es una labor de aprendizaje mutua en su proceso de mejora”. Tal afirmación está alineada con la premisa del enfoque de rehabilitación desde la dimensión de la persona con discapacidad que establece que las limitaciones coexisten con capacidades, en las personas convergen limitaciones con capacidades. En el contexto educativo hay que centrar la atención en las potencialidades del estudiante, en lo que puede alcanzar y de los recursos que necesita tener éxito [70, 75, 78].

Proceso de intervención	D05: «Buscando la motivación de los estudiantes para mejorar su proceso de aprendizaje en el proceso de intervención». Esta afirmación es coherente con lo señalado por Nuñez <i>et al.</i> [71] quien precisa que el enfoque inclusivo está relacionado con diferencias en resultados educativos, como son las estrategias de aprendizaje y el perfil de motivación de los estudiantes, parece que cuando todo el centro comparte el enfoque de intervención inclusiva, elabora y plantea planes que van más allá del rendimiento académico, ampliando los objetivos hacia la mejora de la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, esto puede repercutir en el desarrollo de mejores estrategias de aprendizaje y motivación.
Proceso de adaptación.	D04: «Cualitativamente se observa su proceso de mejora y adaptación». Esta afirmación está alineada con el enfoque de rehabilitación de la persona con discapacidad en la premisa que establece que la atención educativa de las personas con discapacidad, no puede restringirse a las habilidades académicas o intelectuales de los estudiantes. Debe incluirse entre otros la capacidad de adaptación a los diferentes entornos en los que conviven y se desarrollan las personas [71].

Fuente: elaboración propia.

## 8.2 CATEGORÍA APRIORÍSTICA: MODELOS CONCEPTUALES DE LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO OCCIDENTAL

Surge como un elemento fundamental para entender la discapacidad desde la evolución del concepto como lo refiere Cortes *et al.* [72]. Es el reflejo de los contextos socio-económicos, políticos, científicos y culturales de la época en que se concibe, desde esta perspectiva se entiende que «[...] las transformaciones sociales tienen claro impacto sobre las formas como es concebida la discapacidad y por tanto sobre las acciones que son emprendidas por las diferentes sociedades en relación con las personas con discapacidad y sus familias» [72]. No obstante, Palacios [73] precisa en la historia de la cultura occidental se identifican tres (3) modelos conceptuales frente a la discapacidad, a saber: a) modelo de la prescindencia; b) modelo biomédico; y c) el modelo social. Categorías emergentes:

- a. Modelo Biomédico (MOBIO).

b. Modelo social (MOSO).

### **8.2.1 Categoría Emergente: ‘Modelo Biomédico’ (MOBIO)**

Precisa el Ministerio de Salud y Protección Social [74] que el modelo biomédico admite la discapacidad como una enfermedad o padecimiento de las personas causadas por factores o variables que se hallan en el nivel de lo biológico, en otras palabras, la discapacidad se origina o se concibe desde la perspectiva científica, donde de una causa se deriva un efecto, y este efecto presenta tiene la susceptibilidad de ser transformado. En consecuencia, al entender que la enfermedad o el padecimiento se sitúan en el cuerpo se aplican medidas correctivas con el propósito de alcanzar una funcionalidad semejante a aquellas con las que cuentan la mayor parte de las personas. Por consiguiente, el énfasis del modelo biomédico se enfoca en los déficits y no reconoce, ni valora las capacidades conservadas. Si bien se reconoce que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad como ser productivo, su integración se condiciona al que puedan desplegar capacidades ‘normales’.

En muchos casos el proceso de restauración de capacidades se realiza en el marco de la institucionalidad, que a su vez es un evidente mecanismo de segregación y exclusión. Este modelo se originó en el Renacimiento, no obstante, su expansión y florecimiento ocurre a principios del siglo XX en el ocaso de la 1ra. Guerra Mundial, por sus efectos en los combatientes a quienes se les brindó reconocimiento por su sacrificio por la patria y la reparación por su funcionalidad. En este modelo la respuesta social es la normalización desde la perspectiva médico-funcional y, por tanto, se reconoce a las personas con discapacidad solo en calidad de pacientes o usuarios del sistema de salud. En este modelo se da voz a la respuesta legal y a la ciencia médica y fundamenta sus decisiones en diagnósticos médicos. Las críticas hacia el modelo biomédico se dirigen a su concepción de persona con discapacidad como persona susceptible de poder normalizar su funcionamiento corporal, y a la definición de discapacidad en enmarcada solo en una dimensión biológica. Los cuestionamientos solo se dirigen hacia sus bases ideológicas. Mas no se refieren al proceso de rehabilitación al que toda persona con discapacidad tiene total derecho, considerando que la rehabilitación es fundamental para lograr su inclusión plena.

Las evidencias que caracterizan el modelo biomédico se matizan de los testimonios siguientes, (ver cuadro gráfico analítico N° 7):

- a. «Falta o disminución de las capacidades motrices o mentales» (COD.D01).
- b. «Limitación mental o física con más frecuencia» (COD.D03).
- c. «Deficiencia Motriz y con deficiencia visual. Son las más comunes en el aula» (COD.D01).
- d. «Problemas de audición, problemas de movilidad, poca visión y del habla» (COD.02).
- e. «Presentan diferentes problemas de visión, tienen poca visión» (COD.D03).
- f. «Problemas de Motricidad, intelectuales, de comunicación que afectan las actividades de la vida diaria» (COD.04).
- g. «Discapacidad física es la más común en mis estudiantes» (COD.05).

**Tabla 7. Resumen gráfico analítico de la categoría: Modelo Biomédico (MOBIO).**

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.
<i>Modelos conceptuales de la discapacidad en el contexto occidental.</i>	Discapacidad física e intelectual	D01: «Falta o disminución de las capacidades motrices o mentales». El modelo biomédico admite la discapacidad como una enfermedad o padecimiento de las personas causadas por factores o variables que se hallan en el nivel de lo biológico [74]. No obstante, cada estudiante independiente a su condición tiene potencialidades que pueden desarrollarse con apoyos a los docentes y adecuaciones curriculares.
		D03: «Limitación mental o física con más frecuencia», donde de una causa se deriva un efecto, y este efecto tiene la susceptibilidad de ser transformado [82]. El trabajo interdisciplinario y cooperativo es fundamental para superar las barreras a la educación inclusiva.
	Discapacidad física y visual	D01: «Deficiencia motriz y con deficiencia visual. Son las más comunes en el aula». En este modelo da voz a la respuesta legal y a la ciencia médica y fundamenta sus decisiones en diagnósticos médicos [82]. En este caso se reitera el trabajo colaborativo e interdisciplinario para el desarrollo de las competencias de los estudiantes con base a sus potencialidades y las adecuaciones curriculares.
	Discapacidad	D02: «Problemas de audición, problemas de movilidad,

auditiva, física, sordoceguera	poca visión y del habla». Otro aspecto fundamental para la inclusión educativa en el aula para el trabajo con discapacidad, es su adecuación alineadas con los requerimientos de los estudiantes, la capacitación permanente de los docentes en el manejo de cada caso y la organización de las instituciones educativas coherentes con la educación inclusiva.
Discapacidad visual	D03: «Presentan diferentes problemas de visión, tienen poca visión». Se observa de manera reiterada que los docentes enfocan la inclusión educativa desde la discapacidad del estudiante y en muchos casos sus expresiones se pueden ubicar en el modelo biomédico, este modelo es la normalización desde la perspectiva médico-funcional y, por tanto, se reconoce a las personas con discapacidad solo en calidad de pacientes o usuarios del sistema de salud. En consecuencia, la capacitación docente debe desarrollar competencias que le permitan a comprender que la inclusión educativa va más allá de incluir a estudiantes con discapacidad, implica incluir a todos en un contexto de la diversidad e igualdad de oportunidades para su inclusión educativa.
Discapacidad física, intelectual y psicosocial	D04: «Problemas de Motricidad, intelectuales, de comunicación que afectan las actividades de la vida diaria»; D03: «Presentan diferentes problemas de visión, tienen poca visión» y D05: «Discapacidad física es la más común en mis estudiantes».
Discapacidad visual	
Discapacidad física	Los cuestionamientos al modelo biomédico se dirigen solo hacia sus bases ideológicas. Mas no se refieren al proceso de rehabilitación al que toda persona con discapacidad tiene total derecho, considerando que la rehabilitación es fundamental para lograr su inclusión plena [82]. No obstante, cuando se habla de inclusión educativa se hace referencia al desarrollo de las potencialidades de todos en igualdad de oportunidades y con base a las características específicas de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

### 8.2.2 Categoría Emergente: ‘Modelo Social’ (MOSO).

El Ministerio de Salud y Protección Social [75] precisa que el modelo social de la discapacidad diferencia claramente entre la dimensión biológica, social y la interacción entre uno y otro. Al respecto, refiere las deficiencias, a las condiciones del cuerpo y de la

mente y la discapacidad, a las restricciones sociales que se vivencian. La interacción entre la deficiencia y las barreras sociales se explican por la definición de discapacidad como algo que se sitúa en las deficiencias, por la manera en que las personas con discapacidad son infundadamente aisladas o excluidas de su participación plena en la sociedad; en este sentido, el modelo social de la discapacidad destaca que la discapacidad no está ubicada en las personas, sino que es la sociedad la que genera a través de su estructura social, política y económicas la discapacidad.

Este modelo se fundamenta en dos premisas esenciales: la primera, establece que el origen de la discapacidad es eminentemente social, dado que más allá de la presencia de alteraciones en el cuerpo de las personas, la discapacidad se encuentra en la falta de mecanismos sociales que le den acceso a las personas con discapacidad al pleno disfrute de sus derechos y garantice plenamente su participación en la comunidad; la segunda, asevera que las personas con discapacidad tienen competencia de contribuir a la sociedad en la misma medida que las personas sin discapacidad, aunque sus aportes están afectados por los niveles de inclusión que la misma sociedad les permite. Palacios [76] señala que el modelo social resalta las capacidades antes que poner la atención en la discapacidad.

Las evidencias que caracterizan el modelo social se matizan de los testimonios siguientes, (ver cuadro gráfico analítico N.º 8):

- a. «Limitaciones de participación con su entorno» (COD.D02).
- b. «Es la situación en la que un individuo se encuentra en desventaja frente a otro» (COD.D04).
- c. «Es una condición en la que las personas presentan algún tipo de limitación que impide o dificulta su participación con el entorno» (COD.D05).

**Tabla 8. Resumen gráfico analítico de la categoría: Modelo Social (MOSO).**

<b>RELACIÓN CONTEXTUAL</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>
<i>Categorías identificadas a la luz de las políticas de inclusión de personas con</i>	Participación	D02: “Limitaciones de participación con su entorno”. El modelo social de la discapacidad destaca que la discapacidad no está ubicada en las personas, sino que es la sociedad la que genera a través de su estructura social, política y económica la discapacidad [83]. En consecuencia, la inclusión implica una nueva

<i>discapacidad</i>	transformación de la organización de las instituciones educativas y el fomento de la cultura de inclusión.
Desventaja	D04: “Es la situación en la que un individuo se encuentra en desventaja frente a otro”. La interacción entre la deficiencia y las barreras sociales se explican por la definición de discapacidad como algo que se sitúa en las deficiencias, por la manera en que las personas con discapacidad son infundadamente aisladas o excluidas de su participación plena en la sociedad [83]. Por tanto, para favorecer la inclusión educativa se deben eliminar todas las barreras, no visualizar alguna condición específica del estudiante como una deficiencia para excluirlo de su derecho de tener igual de oportunidades para su inclusión educativa.
Interacción con el entorno	D05: “Es una condición en la que las personas presentan algún tipo de limitación que impide o dificulta su participación con el entorno”. Esta afirmación contrasta con lo señalado por Palacios [84] quien señala que el modelo social resalta las capacidades antes que poner la atención en la discapacidad. En consecuencia, la inclusión debe atender las potencialidades de los estudiantes y generar mecanismos para todos en igualdad de condiciones y oportunidades.

Fuente: elaboración propia.

### **8.3 CATEGORÍA APRIORÍSTICA: ACTITUDES DE LOS DOCENTES QUE AFECTAN LA APROPIACIÓN DEL ESCENARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

La actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, asumiendo por ‘actitud’ como el «[...] conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes» [77].

Granada *et al.* [85] señalan que el modelo inclusivo es referente de las nuevas tendencias en educación, no obstante, existen numerosos factores que inciden en el éxito o fracaso de la inclusión educativa (IE). Un elemento que surge con notoriedad es la actitud de los profesores hacia la IE, pues ésta puede facilitar el logro de sus propósitos o puede



convertirse en una barrera para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. En este sentido la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendida como una posición u disposición del pensamiento, que se convierte en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar.

La actitud la conforman tres variables, según Granada *et al.* [85] son: a) la cognoscitiva, conformada por percepciones, creencias e informaciones que se tienen sobre un objeto o fenómeno; b) La afectiva, que se refiere a los sentimientos a favor o en contra de algo; y c) la conductual, que se corresponde con la tendencia a reaccionar hacia algo de un cierto modo.

En el contexto de la educación inclusiva se entiende la actitud como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. Categorías emergentes:

- a. Actitud Positiva (ACPO).
- b. Actitud Negativa (ACNE).
- c. Factores que Influyen en las Actitudes de los Docentes (FIAD).

### **8.3.1 Categoría Emergente: ‘Actitud Positiva’ (ACPO).**

De acuerdo con los aportes de un docente con una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso (norma subjetiva). La importancia del control percibido de la conducta. Un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo (control percibido de la conducta). Para ello, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, formado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización (tiempo para planificar, coordinar con pares) por la institución.

Las evidencias que caracterizan la actitud positiva de los docentes se matizan de los testimonios siguientes, (ver cuadro gráfico analítico N.º 9):

- a. «Es aquella que está al alcance de todas las personas independiente de su condición física, mental o comportamental» (COD.D01).
- b. «Apertura al conocimiento a personas con algún impedimento físico o cognitivo» (COD.D02).
- c. «Educación para todo tipo de personas sin discriminación» (COD.D03).
- d. «Crear ambientes de aprendizaje aptos para los estudiantes con necesidades en búsqueda de la calidad y la equidad» (COD.D05).
- e. «Si, porque al generar conciencia de las necesidades y derechos de las personas en condición de discapacidad en cuanto al acceso de la educación, se hace un cambio en la cultura estudiantil, tanto en alumnos como docentes, eliminando prejuicios y disminuyendo discriminaciones generadas por las condiciones de discapacidad» (COD.D01).
- f. «Sí porque da la opción a personas con limitaciones acceder a la educación» (COD.D02).
- g. «Igualdad, respeto, compañerismo porque esto permite eliminar prejuicios y rechazo hacia las personas en condición de discapacidad» (COD.D01).
- h. «Respeto, humanidad, responsabilidad» (COD.D02).
- i. «Excelente. Despierta la parte humana e investigativa del docente al buscar los medios de presentar la clase» (COD.D02).
- j. «Han sido procesos que me han ayudado a ver la educación de otra perspectiva» (COD.D03).
- k. «Dependiendo de la condición de discapacidad, genero programas que fomenten el compañerismo y solidaridad entre los estudiantes» (COD.D01).
- l. «Con talleres, investigación en grupo y participación grupal» (COD.D02).

**Tabla 9. Resumen Gráfico analítico de la categoría emergente: Actitud Positiva (ACPO).**

<b>RELACIÓN CONTEXTUAL</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS</b>
<i>Actitudes docentes frente a la educación</i>	Alcance Apertura	D01: «Es aquella que está al alcance de todas las personas independiente de su condición física, mental o comportamental».

<i>inclusiva en los escenarios en educación superior</i>	<p>D02: «Apertura al conocimiento a personas con algún impedimento físico o cognitivo».</p> <p>La actitud cognoscitiva de los docentes favorece la apropiación del escenario en educación superior de los estudiantes con discapacidad, en la que se hace pertinente las adecuaciones curriculares en particular en la facilitación de la tarea con base a sus características específicas.</p>
Sin Discriminación	<p>D03: «Educación para todo tipo de personas sin discriminación».</p> <p>D05: «Crear ambientes de aprendizaje aptos para los estudiantes con necesidades en búsqueda de la calidad y la equidad». Las actitudes cognoscitivas y de conducta de los docentes favorecen la apropiación del entorno de las personas con discapacidad en el entorno de la Universidad de Pamplona.</p>
Acceso a la Educación	<p>D01: «Sí, porque al generar conciencia de las necesidades y derechos de las personas en condición de discapacidad en cuanto al acceso de la educación, se hace un cambio en la cultura estudiantil, tanto en alumnos como docentes, eliminando prejuicios y disminuyendo discriminaciones generadas por las condiciones de discapacidad».</p> <p>D02: «Sí porque da la opción a personas con limitaciones acceder a la educación». La actitud cognoscitiva manifestada por los docentes en su discurso destaca la importancia de las transformaciones en la conducta tanto de los docentes como de los estudiantes, ello implica que la institución educativa debe fortalecer la cultura de la inclusión.</p>
Eliminar prejuicios	<p>D01: «Igualdad, respeto, compañerismo porque esto permite eliminar prejuicios y rechazo hacia las personas en condición de discapacidad». Esta aseveración tiene una connotación del trabajo de equipo, colaborativo e interdisciplinario para generar de manera efectiva la inclusión de las personas con discapacidad.</p>
Valores	<p>D02: «Respeto, humanidad, responsabilidad». Tales valores implican actitudes afectivas hacia la inclusión educativa. La parte afectiva de los docentes, pares de estudiantes y directivos hacia los estudiantes con discapacidad facilita la apropiación del escenario universitario de los estudiantes con discapacidad.</p>
Innovación	<p>D02: «Excelente. Despierta la parte humana e investigativa</p>

Docente	del docente al buscar los medios de presentar la clase». Esta afirmación tiene una connotación de la actitud en la variable de conducta del docente que le apuesta a la investigación como mecanismo para innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual también favorece la apropiación del escenario universitario por parte de los estudiantes con discapacidad.
Autoevaluación	D03: «Han sido procesos que me han ayudado a ver la educación de otra perspectiva». Esta percepción contribuye a la actitud, dese el componente cognoscitivo, del docente a generar cambios conductuales en los profesores que en definitiva favorecen la apropiación del escenario en la universidad por parte de los estudiantes con discapacidad.
Adaptación Curricular	D01: «Dependiendo de la condición de discapacidad, genero programas que fomenten el compañerismo y solidaridad entre los estudiantes». D02: «Con talleres, investigación en grupo y participación grupal». Estos procedimientos manifestados por los docentes se pueden enmarcar en una actitud conductual que genera el desarrollo de estrategias pedagógicas adecuadas a los estudiantes con discapacidad, que pueden facilitar la tarea y las adaptaciones curriculares en beneficio de la apropiación del escenario universitario por parte de los mencionados estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

### 8.3.2 Categoría Emergente: ‘Actitud Negativa’ (ACNE).

Garabal [78] señala que las actitudes son factor esencial en facilitar o dificultar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior y su conocimiento puede ayudar a promover un cambio de actitudes para permitir que las universidades reflejen una visión positiva de las personas con discapacidad, con posibilidades, potencialidades, capacidades, derechos y libertades comparables a los demás ciudadanos.

Precisa Garabal [86] que las actitudes negativas de los docentes pueden suponer para las estudiantes con discapacidad, mayores barreras que las derivadas de su propia situación, influyendo enormemente en su adaptación a los diferentes contextos, tanto académico como social. El modo en que los docentes responden a las necesidades de sus

alumnos es una variable mucho más poderosa para determinar el éxito o fracaso de la integración y la apropiación del escenario de la educación superior de personas en situación de discapacidad que cualquier estrategia administrativa o curricular. A través de la actitud negativa del profesorado se posibilita un ambiente en el que el estudiante se sienta poco valorado en las aulas y que perciba que no posee las mismas oportunidades y derechos que los demás estudiantes.

En este contexto Aparicio [79] determinó en su estudio que el profesorado cree que se necesitan las adaptaciones curriculares, pero se le dificulta a la hora de aplicarlas en el aula, argumentando falta de tiempo, limitación de recursos o falta de conocimiento. En consecuencia se observan dos situaciones características de las actitudes negativas de los docentes: la primera que si bien dos tercios de los docentes acepta estar de acuerdo con la educación inclusiva, solo un porcentaje mínimo admite en su cursos estudiantes con discapacidad; y la segunda la mitad de los docentes cree que la inclusión aporta grandes beneficios no solo a los estudiantes con discapacidad sino a todos los alumnos en general, pero solo un tercio de ellos asegura tener el tiempo, los recursos y los conocimientos suficientes para poder atender de forma adecuada las necesidades y capacidades de cada uno. En síntesis, la falta de tiempo, de recursos didácticos adecuados y de apoyos, son tres factores importantes que influyen en la actitud negativa de los docentes en la inclusión educativa.

Las evidencias que caracterizan la actitud negativa de los docentes se matizan de los testimonios siguientes, (ver cuadro gráfico analítico N.º 10):

- a. «Es un derecho de todo ciudadano, facilita y universaliza la difusión del conocimiento, pero hasta ahí queda» (COD.D04).
- b. «No pues sin un plan de educación el estudiante no aprende así sea inclusiva» (COD.D03).
- c. «Sí es importante, inculcar valores de respeto, solidaridad y comprensión, es necesario algo más» (COD.D05).
- d. «Son algo insuficientes, porque a veces considero que no se abarca la integralidad de la condición del discapacitado, como un ser humano sapiente y con necesidades» (COD.D01).

- e. «Tiene un monitor que le ayuda con la lectura» (COD.D03).
- f. «Intentando conocer y caracterizar las necesidades y limitantes que tienen los estudiantes para así realizar las respectivas adaptaciones curriculares» (COD.D04).

**Tabla 10. Resumen gráfico analítico de la categoría emergente: Actitud Negativa (ACNE).**

RELACIÓN CONTEXTUAL	INDICADORES	IMPLICACIONES FENOMENOLÓGICAS
<i>Actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva en los escenarios de educación superior</i>	Universaliza el conocimiento	D04: «Es un derecho de todo ciudadano, facilita y universaliza la difusión del conocimiento, pero hasta ahí queda». Esta percepción constituye una variable cognoscitiva de la actitud del docente que afecta la apropiación del escenario en la educación superior de los estudiantes con discapacidad.
	Aprendizaje	D03: «No pues sin un plan de educación el estudiante no aprende así sea inclusiva». Esta aseveración conforma una actitud en la variable conductual del docente que afecta la apropiación de los escenarios por parte de los mencionados estudiantes. Aquí destaca la importancia de la capacitación docente para ofrecer al docente herramientas para trabajar con estos estudiantes.
	Valores	D05: «Sí es importante, inculcar valores de respeto, solidaridad y comprensión, es necesario algo más». Esta posición enmarcada dentro de un componente afectivo afecta la apropiación del escenario, en tanto, es un proceso en permanente construcción que implica el trabajo colaborativo, la creatividad e innovación educativa por parte de los docentes.
	Integralidad	D01: «Son algo insuficientes, porque a veces considero que no se abarca la integralidad de la condición del discapacitado, como un ser humano sapiente y con necesidades». Esta percepción denota desde el componente de la actitud cognoscitiva y conductual que es importante trabajar en el docente la perspectiva los avances logrados en educación inclusiva y la importancia de su rol (iniciativa e innovación) para lograr con los recursos disponibles la apropiación de los escenarios de los mencionados

	estudiantes.
Competencias	D03: «Tiene un monitor que le ayuda con la lectura». D04: «Intentando conocer y caracterizar las necesidades y limitantes que tienen los estudiantes para así realizar las respectivas adaptaciones curriculares».

Fuente: elaboración propia.

### 8.3.3 Categoría Emergente: ‘Factores Que Influyen En Las Actitudes De Los Docentes’ (FIAD).

Al respecto, Angenscheidt y Navarrete [80] señalan que las actitudes se aprenden de manera gradual a través de la experiencia. Por consiguiente, si las actitudes, se adquieren con el transcurso del tiempo en función de las experiencias personales, la experiencia docente en aulas con estudiantes con distintos tipos de discapacidad. Atendiendo la diversidad puede influir en la percepción que se tiene sobre el tema y por lo tanto en la actitud hacia la educación inclusiva.

En cuanto a la actitud del docente, De Boer, Pijl y Minnaer [81] determinaron en su estudio que la mayoría de los docentes posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la educación regular, siendo la capacitación, género, años de experiencia de trabajar en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas factores que impactarían en las actitudes de los docentes. Granada, Pomés y Sanhueza [82] señalan que en este sentido es posible analizar la experiencia de los docentes desde dos dimensiones. Primero, en cuanto a la cantidad de años de trabajo que tiene un docente; y por otro, en relación con experiencias anteriores vinculadas a educación inclusiva. En el primer caso, el tener un mayor tiempo como profesor no favorece la inclusión educativa; por el contrario, la experiencia específica en educación inclusiva impacta de manera positiva su actitud. No es solo la interacción o el trabajo previo con personas con discapacidad, sino la experiencia en entornos inclusivos. En este sentido, Avramidis y Norwich [83] afirman que el contacto con personas con discapacidad no se relaciona significativamente con una actitud positiva hacia la inclusión y que el hecho de atender a estudiantes con discapacidad en el aula ordinaria puede generar

estrés en el docente, situación que puede repercutir en su actitud negativa en apoyar la inclusión.

Al respecto, Alemany y Villuendas [84] señalan que entre las variables que intervienen de manera negativa en las actitudes del profesorado en el proceso de inclusión están las variables personales y profesionales. Destacan que una variable que influye en las actitudes del profesorado es el sexo; así, los hombres tienen más opiniones favorables que las mujeres sobre la inclusión; la edad, son los más jóvenes quienes tienen actitud más positiva hacia la inclusión, el beneficio del contacto con los estudiantes con N.E.E., en el desarrollo para el niño con deficiencia. Los años de experiencia docente se relacionan negativamente con la actitud positiva hacia la inclusión educativa. También señalan que otro factor que asociado a las actitudes negativas de los docentes hacia la inclusión es la falta de tiempo.



## 9 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Realizado el análisis e interpretación de los resultados, corresponde ahora realizar la discusión de los resultados con los de otras investigaciones. En consecuencia, se comparan los resultados de esta investigación con los de otras investigaciones del modo siguiente:

En esta investigación se determinó lo siguiente respecto a las características de la educación inclusiva: con base a lo planteado por López [89] y Blanco [90], en una primera instancia, debe dar respuesta a las necesidades y requerimientos de los estudiantes del siglo XXI. Este es un reto que deben asumir los diferentes sistemas educativos, los centros educativos y la sociedad. En segunda instancia, destacan que toda población estudiantil acude a las instituciones educativas con un conjunto de características específicas (historias, sueños, expectativas, personalidades, destrezas, culturas, situaciones personales y familiares, etc.) que los definen como personas, ciudadanos, grupo o nacionalidad. Ellos deben ser recibidos por los centros educativos sin ninguna distinción de raza, género, condición socioeconómico, física, religión, cultura, idioma o salud, etc., dado que ningún estudiante es inapropiado para ninguna escuela; son las escuelas las que deben reunir las condiciones apropiadas para la diversidad de necesidades y requerimientos de los estudiantes.

En consecuencia, son las escuelas las que deben adaptarse a los requerimientos o características de los estudiantes y no los estudiantes a los centros educativos. Son los procesos y la organización de la escuela los que deben estar al nivel de una educación de calidad y justa para atender a la diversidad de estudiantes conforme a los requerimientos de una educación coherente con la sociedad del siglo XXI. Es decir, una educación donde todos participan en los procesos de gestión para lograr eliminar las barreras de acceso, garantizar la igualdad de oportunidades, de aprendizaje, de permanencia, reconocimiento a la diversidad, el entendimiento mutuo y consolidar la cultura democrática y el desenvolvimiento de los estudiantes con éxito en su proceso de formación. Para este propósito se requiere: a) la participación de todos, en todos los procesos de gestión del centro escolar, con el compromiso de revertir todo mecanismo de exclusión; b) hacer realidad en la cultura institucional los valores de inclusión y la cultura colaborativa; c)

construir una verdadera comunidad democrática, justa y crítica; y d) que haya estudiantes y docentes comprometidos con la inclusión.

Estos resultados son coherentes con los hallazgos de Hernández y Tobón [91], González y Cano [92], Granada, Pomés, y Sanhueza [82], y López [93], quienes determinaron que la conceptualización y reconceptualización de la inclusión en la actualidad se centra en atender las necesidades de cada integrante del centro educativo, asegurándose que cada estudiante sea incluido en cada uno de los procesos, actividades y espacios de educativa y social de las instituciones conforme a sus necesidades específicas, y en la sociedad en que se desenvuelve. Es decir, la inclusión va más allá del centro educativo; implica a la sociedad de manera general. A su vez, González y Cano [92] entienden la inclusión desde un reenfoque, una reorientación que privilegia la igualdad sobre la diferencia, que su alcance va más allá del contexto educativo; es un proceso transversal que implica desarrollarse en todas las dimensiones de interacción o desenvolvimiento de las personas como son la vida social, familiar, laboral, política, educativa y cultural, etc.

Desde el contexto educativo, la inclusión significa que el sistema educativo y las instituciones educativas deben realizar análisis crítico respecto a lo que hay que hacer para transformar la educación en un sistema y proceso de inclusión para todos; es decir, sin distinción alguna, con la participación genuina de todos tanto en la escuela como en su entorno y lograr la educación del siglo XXI. En tanto, Granada, Pomés, y Sanhueza [82] apuntan que las políticas deben orientarse a hacer converger la inclusión como eje del desarrollo educativo y que represente el único marco que dirija los diferentes apoyos necesarios para garantizar la educación inclusiva. En este contexto, López [93] señala que la inclusión educativa apuesta por la construcción de una interacción profesor-estudiante, soportada en el total reconocimiento y el respeto mutuo. En tanto, Ocampo precisa, lo siguiente:

Comprender la estructuración paradigmática con el propósito de bajar oportunamente estos marcos a prácticas, contextos y sujetos concretos que, a pesar de la sobreproducción científica, no logran ser visibilizados desde sus posiciones y posicionamientos que los inscriben como parte de un sistema que reclama

transformaciones relevantes en la materia. La educación inclusiva es una posibilidad objetiva, es tarea de todos, siempre y cuando seamos capaces de analizar las creencias sociales y científicas que, hasta ahora, la han venido sustentando y justificando como parte de un nuevo modelo de legitimación de la segregación, la exclusión y la injusticia social [94].

En cuanto a los factores de la exclusión educativa, en esta investigación se determinó que este es un fenómeno complejo señalado por Kruger [95], Bellei [96], Gvirtz y Beech [97], Tiramonti [98] y Rivas [99] como una realidad social y educativa relacionada con las características específicas de cada país y de su sistema de educación generado por la realidad social, económica, jurídica, política, estrategias y actuaciones diversas de cada uno de los actores del sistema educativo, social y político que funcionan articuladamente con mecanismos diversos de exclusión tanto exógenas como endógenas. Estos mecanismos son causados por diferentes factores como: aumento de la segregación residencial, la selectividad en la demanda de los servicios públicos, etc. Por su parte, Bellei y De los Ríos [100] y Vázquez [101] comentan que sumado a las desigualdades sociales existentes también hay diferentes factores endógenos que inciden negativamente en los sistemas educativos y son asociados a diferentes niveles de exclusión escolar, como son: a) las políticas, en las que se identifican mecanismos de exclusión social asociados a la capacidad financiera o nivel socio económico de las personas; b) determinadas normas de la elección educativa de las familias o en el mismo procedimiento de selección de los estudiantes en los centros educativos; c) las comunicaciones más o menos competitivas de las escuelas; d) los verdaderos intereses, manifiestos y ocultos, del sector privado; e) la desigualdad en la distribución de los recursos entre los sectores, las regiones y las escuelas de modo injustificado; e) la fundamentación legal y lineamientos sobre currículo, y los particulares criterios y mecanismos de autonomía conferidos a los centros educativos; entre otros.

Igualmente, Jiménez, Luengo y Taberner [102] comentan que los mencionados factores de exclusión educativa son relevantes en la sociedad del conocimiento, ya que están asociados a la exclusión social; argumentando que la formación obtenida en las instituciones educativas desarrolla competencias que contribuyen la integración sociolaboral y al desarrollo personal, social y emocional de los estudiantes. Sin embargo, en

los diferentes sistemas y procesos de formación se producen diferentes factores determinantes de la exclusión educativa y social; tales como: los bajos niveles formación, el analfabetismo, la obligatoriedad de dominar un segundo idioma, la falta de ética, falta de conocimientos de la lengua, el recurrente ausentismo, la deserción escolar, la falta de titulación en todos los niveles, los altos índices de fracaso escolar, la discapacidad, entre otros.

Estos factores son considerados ‘factores de riesgo’ que incrementan los mecanismos de exclusión y la vulnerabilidad de las personas tanto en la educación como en lo social y laboral. Estos factores pueden ser endógenos y exógenos. Por tales razones, la exclusión social implica tener en cuenta lo contemplado de manera expresa y tacita lo en las políticas educativas y formación, desde las cuales se derivan mecanismos de exclusión educativa que marginan a los estudiantes con discapacidad de la inclusión educativa y por ende del desarrollo de sus destrezas y habilidades personales, profesionales y sociales, excluyendo a diferentes grupos y colectivos de su participación plena en la sociedad y en el sistema educativo.

Estos resultados son coherentes con los de Jiménez y Gaete [103], quienes hallaron en sus estudios que las condiciones de pobreza y desempleo representan el mayor factor de deserción y rezago escolar, lo que indica la ineficiencia de los programas de equidad. Si bien las familias tienen una opinión positiva de los programas de equidad también muchas familias que tales recursos son insuficientes para poder costear los estudios de sus hijos, independiente del buen rendimiento académico, mientras que Román [104] ratifica que el fracaso escolar afecta principalmente y de manera mayoritaria a los estudiantes que pertenecen a los estratos sociales más bajos, es decir, entre más pobres, más vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayor es la probabilidad de no aprender lo necesario, de no lograr los mejores desempeños, de no aprobar el grado escolar, de no asistir a clases, o deserta del sistema escolar. Lo más grave de esta realidad es que este fracaso termina siendo construido por la misma escuela producto de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas.

Otro factor mencionado por Jiménez y Gaete [103] es la pertinencia educativa como mecanismos de exclusión, dado que ésta afecta la motivación de los estudiantes, debido a

que las ofertas educativas de nivel medio diversificado no favorecen las expectativas y los intereses particulares de los estudiantes, el mecanismo de acceso a estas ofertas se establece en función a la proximidad geográfica y no por interés de los estudiantes. Las estrategias pedagógicas de interacciones verticales y centradas en el docente o en los contenidos, son vistas por los estudiantes como poco interesantes y poco significativas, lo que hace que los estudiantes pierdan interés por sus estudios, esta situación deriva en el bajo académico.

Por otra parte, se destaca el hecho que un motivo importante para permanecer en los centros escolares es el vínculo con sus pares o amigos. Esta razón es más significativa para los estudiantes que su propio deseo de aprender, lo que permite el cuestionamiento de dos aspectos: en primera instancia, la referida a la pertinencia o calidad de la dinámica educativa; y en segunda instancia, la de la necesidad afectiva e identidad insatisfechas, en la vida social de los centros educativos. Los estudiantes que desertan de la institución educativa es producto de una decisión pensada, por lo general, ya lo han hecho en otras oportunidades. Si no es por el bajo rendimiento académico, ante lo cual no se justifica seguir gastando los pocos recursos de los que disponen, es entonces los problemas de pertinencia educativa (calidad), o la prioridad de trabajar para aportar recursos a la familia. De cualquier manera, las autoridades educativas, ante este problema no actúan, no hay mecanismos de prevención y de seguimiento institucional para evitar la deserción o rezago estudiantil. A pesar de que existe un proceso de “prevención y seguimiento” para evitar abandono escolar, existen mecanismos subyacentes en la gestión [universitaria] que replican la exclusión social en la escuela.

En cuanto a la determinación de los mecanismos de exclusión educativa, Tarabini, Jacovkis y Montes [105] los definen como las diferentes formas en que se da la desigualdad en los centros escolares, se produce a través de acciones, omisiones, disposiciones y agentes en el contexto político, la escuela o el aula. Las dimensiones de exclusión se analizan en cuatro dimensiones: política, cultural, económica y afectiva y en tres niveles de intervención: político, escuela y aula, en la que se determinan los mecanismos siguientes: falta de inversión pública, gratuidad para el acceso y oferta pública de calidad, planificación con base a las reglas del mercado, segregación escolar, selección adversa a los estudiantes con discapacidad, desigualdad de oportunidades, distribución desigual de

recursos; limitaciones en la definición de diversidad, desconocimiento de la multidimensionalidad del fracaso escolar, bajo reconocimiento social e institucional de la profesión docente, falta de reconocimiento de los cambios de la realidad, deficiencia en la atención a la diversidad, homogeneidad en la distribución de los estudiantes, despersonalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desconocimiento de los aspectos sociales y emocionales del estudiante, rigidez curricular; políticas educativas sin la participación de los agentes educativos, centralización de los procesos, falta de políticas que permeen los centros y el entorno, limitado acceso a la escuela a los estudiantes de su entorno, falta de cultura participativa en la escuela, fragmentación del currículo, interacciones débiles entre el docente y la familia; deficiente acompañamiento docente en las transiciones educativas, desconocimiento de la importancia emocional en el aprendizaje, fomento activo del abandono, apoyo en base al mérito y no al derecho, patologización e individualización del fracaso y deserción escolar, culpabilización del fracaso a los estudiantes y su familia, falta de relaciones próximas y valoración positiva entre docentes y estudiantes. En síntesis, estos mecanismos operan desde la política, los centros educativos y el aula.

Estos resultados sobre los mecanismos de exclusión educativa son semejantes a los resultados de Sánchez y Robles [106], quienes determinaron que la educación inclusiva tiene como precepto que el sistema educativo debe adecuarse a cada estudiante (en el que se encuentran los estudiantes con discapacidad) reconociendo su diversidad en todas las dimensiones y todos los niveles de intervención. Esta concepción es coherente con lo planteado por Toboso *et al.* [107] quienes precisan que la educación inclusiva no se refiere a cómo se educa a un grupo específico de estudiantes, sino a cómo se debe educar a todos ellos reconociendo su diversidad. Cada estudiante es uno más, con sus potencialidades y las mismas oportunidades de aprendizaje, esta perspectiva es coherente con lo planteado por Alonzo y Araoz [108], quienes señalan que los profesores y los centros educativos deben estar preparados para atender los requerimientos diversos de cada estudiante, entendiendo que todos tienen el derecho a una educación de calidad, convivencia saludable y un enseñanza adecuada a sus necesidades e intereses.

En este sentido, Sánchez y Robles [106] determinan que educar en la diversidad significa educar para una convivencia democrática, caracterizada por la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, en la escuela, en las aulas y en el entorno inmediato de la escuela, donde exista el reconocimiento de los grupos y todos los ciudadanos sin desigualdad, una sociedad donde todos tengan la capacidad de convivir y cooperar con todos las demás personas o ciudadanos. Precizando que para suprimir la exclusión y lograr la educación inclusiva se requiere desarrollar los principios siguientes: reconocer y trabajar con la diversidad; implementar currículos más amplios y flexibles; procesos de enseñanza y aprendizajes interactivos, grupales y colaborativos; enseñanza con contenidos y espacios abiertos; apoyar a los docentes y la participación activa de todos los actores. También suprimir la exclusión educativa requiere de fortalecer los factores siguientes: centrarse más en el desarrollo de las competencias emocionales que en las competencias técnicas o cognitivas; apoyar las experiencias y conocimientos previos del profesorado; tener plena convicción de luchar por la educación inclusiva; uso del trabajo cooperativo como estrategia pedagógica habitual; asumir la heterogeneidad como oportunidad de potencialización del aprendizaje en los estudiantes; asumir una estructura en el centro educativo que sea flexible y le permita dar respuesta oportuna y eficaz a los requerimientos diversos y heterogéneos de los estudiantes soportado en un trabajo colaborativo de los docentes; implementar programas de formación y actualización de educación inclusiva dirigido a los docentes; sustituir los procesos de calificación por auténticos procesos de evaluación; apoyar a la comunidad educativa; fomentar el uso de redes sociales basadas en entornos digitales colaborativos.

## 10 CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados y de su discusión se concluye en atención a los objetivos de la investigación lo siguiente:

- Las actitudes de los docentes que se observaron en sus comentarios frente a la inclusión de personas con discapacidad fue el optimismo empírico, basado en conocimientos generales de la discapacidad y de la educación inclusiva que derivan en el desarrollo de acciones pedagógicas en ensayo y error que limitan la implementación efectiva de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la Universidad. Desde la perspectiva de la educación inclusiva se debe enfatizar que hacerla efectiva implica ir más allá de cómo educar a los estudiantes con discapacidad y establecer como reto educar a todos los estudiantes con igualdad de oportunidades.
- De los diferentes modelos conceptuales frente a la discapacidad prevalece en los docentes el enfoque biomédico para la atención de los estudiantes con discapacidad. Esto es coherente con la normatividad en Colombia, en la que subyace el enfoque biomédico. No obstante, el modelo social es la tendencia que favorece el enfoque de educación inclusiva y, en consecuencia, la apropiación del escenario de los estudiantes con discapacidad en educación superior.
- La inclusión de los estudiantes con discapacidad en los entornos universitarios presenta una gran diversidad de matices que implica procesos complejos que comprendidos por los docentes de mejor manera se constituyen en actitudes positivas que favorecen la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los escenarios de educación superior, pero si no son adecuadamente comprendidos o se aplica el ensayo y error pueden constituirse en actitudes negativa, por tanto en una barrera de las prácticas inclusivas.
- Las actitudes de los docentes acerca de la inclusión educativa— entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar— impactan la disposición hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad a los entornos universitarios. Las actitudes positivas hacia prácticas inclusivas favorecen la



inclusión. Por el contrario, la actitud negativa minimiza las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo de discapacidad.

- La capacitación continua de los docentes para responder al reto de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los entornos universitarios es un factor que influye en las actitudes hacia la inclusión educativa. Las deficiencias en la capacitación se manifiestan en los docentes en un sentimiento de desagrado y frustración en la integración en sus aulas de estudiantes con discapacidad. Una mayor y mejor capacitación de los docentes contribuirá a una actitud positiva hacia los procesos de la inclusión educativa.

La complejidad de la atención de los estudiantes con discapacidad en la universidad implica la existencia de varios factores que pueden impactar la disposición de los docentes para enfrentar los nuevos requerimientos de la implementación de la educación inclusiva. Un profesor con insuficiencias para atender los estudiantes con discapacidad y falta de capacitación, con poco tiempo para planificación pedagógica y sin experiencias previas atendiendo la diversidad tendría mayor posibilidad de asumir una actitud negativa hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el entorno universitario.

## 11 RECOMENDACIONES

Desde la discusión y conclusiones de la investigación se recomienda lo siguiente:

- Implementar un programa de capacitación de gestión de la educación inclusiva dirigida a los docentes de la Universidad de Pamplona para desarrollar las competencias que demanda la atención de los estudiantes con discapacidad y los procesos de la educación inclusiva.
- Establecer un programa de extensión de atención de los estudiantes con discapacidad para fomentar su inclusión en todos los escenarios tanto en la familia, la sociedad, la comunidad y en todos los niveles educativos.
- Empoderar a los docentes del enfoque social en la atención de los estudiantes con discapacidad y de la educación inclusiva a fin de promover actitudes positivas hacia la integración de estos estudiantes en los entornos universitarios.
- Realizar investigaciones cualitativas o de diseño mixto que permitan profundizar sobre los diferentes factores que inciden en las actitudes de los docentes en la atención de los estudiantes con discapacidad en los entornos universitarios.
- Incorporar a toda la comunidad universitaria en los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad como un compromiso de la universidad con la sociedad y de responsabilidad social.
- Generar cambios administrativos que permitan una mayor disponibilidad de tiempo a los docentes para planificación pedagógica en el contexto de la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad.
- Firmar convenios con instituciones públicas y privadas para fortalecer los programas de capacitación de los docentes en educación inclusiva.
- Conformar redes de educación inclusiva en educación superior para contribuir a la mejora de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Es necesaria más formación docente sobre inclusión para que el profesorado presente mejores actitudes frente a las personas con discapacidad.

## 12 REFERENCIAS

1. Hughes B, Paterson K. El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo. Madrid: Morata; 2008.
2. Verdugo, MA. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. Siglo Cero. 2003; 34(1): 5-19.
3. American Psychiatric Association. Guide to DSM-5. Washington D.C: Medscape; 2013.
4. Brogna P. Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de Cultura Económica; 2012.
5. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Informe mundial sobre la medición de la discapacidad. Santiago de Chile: CEPAL; 2014.
6. Organización Mundial de la Salud (OMS). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra: Banco Mundial; 2011.
7. Fernández Á, Marcos J. Esglobal. [Online]; 2019 [cited 2019, noviembre 17]. Available from: <https://www.esglobal.org/america-latina-discrimina-la-discapacidad/>.
8. Collado H. Situación Mundial de la Discapacidad. Tegucigalpa: Universidad Autónoma de Honduras, Facultad de Ciencias Médicas; 2013.
9. Organización Mundial de la Salud. de la OMS. [Online]; 2017 [cited 2019, noviembre 17]. Available from: <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>.
10. El Tiempo. Discapacitados: 3 de cada 10 han recibido pago por un trabajo. [Online]; 2019 [cited 2019, noviembre 17]. Available from: <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/censo-de-poblacion-los-discapacitados-en-colombia-son-el-7-1-y-pocos-tienen-empleo-fijo-369348>.

11. Zarate R,ea. Educación Superior Inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas. Revista Electrónica Educare. 2017, diciembre; 21(3):1-24.
12. DANE. dane.com [Online]; 2008 [cited 2019 Noviembre 17]. Available from: <http://www.dane.gov.co>.
13. Crosso C. El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. Rev. latinoam. educ. inclusiva. 2010; 4(2):79-95.
14. Romero R, Lauretti P. Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Educere. 2006; 10(33): 347-56.
15. Naciones Unidas. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217A. 1948, diciembre.
16. Naciones Unidas. Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales del 16 de diciembre de 1966. 1966. Resolución 2200A (XXI), del 16 de diciembre de 1966.
17. Dávila P. Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina. Rev. latinoam. educ. inclusiva. 2010; 4(2): 97-117.
18. Mike O. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En: Barton L, compilador. Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata; 1998.
19. Gimeno J. Discapacidad y educación. Respuesta aragonesa a las necesidades educativas especiales. Acciones investig. soc. 2002; 15(s/n): 71-83.
20. Blanco R. La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006; 4(3): 1-15.

21. Moriña A, Molina V. La universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad. *Rev. enseñ. univ.* 2011; 37(s/n): 23-35.
22. Moriña A. El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Red U.* 2013; 11(3): 423-42.
23. Martínez M, Bilbao M. Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo cero.* 2011; 42(4): 50-78.
24. Santana P, Garoz I. Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Rev. int. med. cienc. act. fís. deporte.* 2013; 13(49):1-17.
25. Rodríguez-Martín A, Álvarez-Arregui E. Universidad y Discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perf. educ.* 2015; 37(147): 86-102.
26. Soto R. Actitud de docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación.* 2007; 31(1): 11-42.
27. Granada M. Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Pap. trab.* 2013; 25 (s/n): 51-9.
28. Araya A. Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores.* 2014; 17 (2): 289-305.
29. Díaz O, Franco F. Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima.* 2008; 12 (s/n): 12-39.
30. Colombia. Congreso de la República. *Gaceta Constitucional.* Gaceta Constitucional. 1991 20 de Julio; (116).
31. Naciones Unidas. Declaración de los derechos del Retrasado Mental del 20 de diciembre de 1971. Resolución 2856. 1971 20 de diciembre; XXVI.
32. Naciones Unidas. Declaración de los Derechos del Impedido del 9 de diciembre de 1975. Resolución No. 3447. 1975 9 de diciembre; 30.

33. Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 13 de diciembre de 2006. Resolución. 2006 13 de diciembre; 61/106.
34. Ministerio de Salud de Colombia. Resolución 14.861. Diario. Oficial. 1985 4 de octubre; 43037.
35. Congreso de la República de Colombia. Ley 361 del 7 de febrero de 1971. Diario Oficial. 1997, 11 de febrero; 42.978.
36. C. D. ¿Integración escolar o inclusión educativa? Chile: Fundación INEM; 2004.
37. Organización de las Naciones Unidas para la Educación ICyIC. [Electronico]; 2019 [cited 2019, diciembre 19]. Available from: .
38. Egea CSA. Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. Boletín del RPD. 2001; 50 (s/n): 15-30.
39. Verdugo M. Definiciones de discapacidad en España: un análisis de la normativa y la legislación más relevante. Madrid: SID; 2001.
40. Barton L. Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista de Educación. 2009; 349(s/n): 37-52.
41. Freire P. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI; 1970.
42. Parra C. Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. Revista Educación y Desarrollo Social. Revista Educación y Desarrollo Social. 2011; 1(s/n): 39-50.
43. Marchena R. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula. Málaga: Aljibe; 2005.
44. González M. Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. RINACE. 2008; 2(s/n): 82-99.

45. Verdugo M. De la segregación a la inclusión escolar. *Revista Virtual*. 2004, febrero; (s/n): 1-9).
46. Verdugo M, Jordán B, Vicent C, Martin R. Integración laboral y discapacidad. *Gladnet CollectionPaper*. 2006; 235 (s/n): 1-35.
47. Nussbaum M. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós; 2012.
48. Nussbaum M. *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós; 2017.
49. Bregaglio R y Constantino R. La educación inclusiva desde el enfoque de las capacidades. En: V Conferencia de la Asociación Latinoamericana y del Caribe para el Desarrollo Humano y el Enfoque de Capacidades; 2014; Lima, Perú.
50. Wukmir V. *Emoción y sufrimiento*. Barcelona: Labor; 1963.
51. Tenorio S. Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estud. pedagóg.* 2011; 37(2): 249-65.
52. Martínez M, Bilbao L, Cruz M. Los docentes en la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*. 2011; 24(240): 50-78.
53. López M. ¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de EGB acerca de la integración escolar del deficiente mental? *Revista de Educación Especial*. 1989; 5(s/n): 23-31.
54. Talou C. Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Rev. Psicol.* 2010, nov; (s/n): 125-45.
55. Artavia J. Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Pensam. actual*. 2005; 5(6): 61-70.

56. Díaz O y Franco F. Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*. 2010; 12 (s/n): 12-39.
57. Luengo J. La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En: Mar del Pozo, A, editor. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva; 2004; 45-60.
58. Durkheim E. *Educación y sociología*. Barcelona: Península; 1975.
59. Balestrini M. *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados; 2002.
60. Munch L, Ángeles E. *Métodos y técnicas de investigación*. 2da ed. México: Trillas; 2001.
61. Rodríguez G, Gil J, García E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe; 1999.
62. Marulanda E. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Ministerio de Educación; 2017.
63. Stainback S, Stanback W. *Hacia las aulas inclusivas*. Madrid: Narcea; 1999.
64. Lalama A. Inclusión educativa: ¿Quimera o Realidad? *Revista Conrado*. 2018 Febrero; 14(62): 134-138).
65. Navarro M. Análisis de la Inclusión Educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y Posgrado*. 2015, febrero; 30(1).
66. Navarro B. Adaptaciones curriculares: convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*. 2016, febrero; 20(1).



67. Booth T, Heitmatkunde O. [Online]; 2012 [cited 2019, noviembre 21]. Available from: <https://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/lessons-index-inclusion-developing-learning-and-participation-early-years-and-childcare>.
68. Muñoz M, López M y Assaél J. Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*. 2015, septiembre; 14 (3): 68-79.
69. Silva G y Rodríguez F. Una mirada hacia las TIC en la educación de las personas con discapacidad y con trastorno del espectro autista: análisis temático y bibliográfico. *Revista de Educación Mediática y TIC*. 2018, enero; 7(1): 43-65.
70. Organización de las Naciones Unidas (ONU). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Naciones Unidas; 2006. Report No.: 1-42.
71. Núñez M. Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos*. 2014, enero 2014; 36(145).
72. Desarrollo. AAdDIyd. Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza; 2011.
73. Verdugo M y Gutiérrez B. Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid: Pirámide; 2009.
74. Cortés E. Estado del arte en certificación de discapacidad: investigación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; 2013.
75. Ministerios de Salud y Protección Social de Colombia. Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá: Ministerios de Salud y Protección Social; 2013-2022.

76. Palacios A. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación. Madrid: CER 2008: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; 2008.
77. Granada M. Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papel de trab.* 2013; 25(s/n): 51-59.
78. Garabal J. Actitudes de docentes y estudiantes hacia la discapacidad en la Universidad de da Coruña. *Rev. Est. e Inv. Psico. Edu.* 2015; 11 (s/n): 11-17.
79. Aparicio M. Actitudes y prácticas inclusivas de los docentes de primer y segundo ciclo en educación infantil. Tesis. Universidad de Granada; 2015.
80. Angenscheidt L y Navarrete I. Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Cien. Psico.* 2017; 11(2): 233-243.
81. De Boer A, P S y M A. Regular primary schoolteachers attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Jour. of Inclu. Educ. R.* 2011; 15(3): 331-353.
82. Granada M, Pomés M, Correa y Sanhueza S. actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papel. de Trab.* 2013; 25(s/n): 51-59.
83. Avramidis E, Norwich B. Teachers attitudes towards integration inclusion: a review of the literature. *Europ. Jour. of Spec. Needs.* 2002; 17(2): 129-147.
84. Alemany I, Villuendas M. Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista de Ciencias Sociales.* 2004; 11(14): 183-215.
85. Sevilla D, Martín M, Jenaro C. Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa.* 2018, septiembre; 18(78): 115-142.

86. Pegalajar M, Colmenero M. Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2017, noviembre; 19(1): 84-97.
87. Horne P, T V. Making it work: teacher's perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2009; 13(s/n): 228-273.
88. Sanhueza S, Granada M, Bravo L. Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Revista Cuadernos de Pesquisa*, 42(147): 884-899.
89. López A. *La Escuela Inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco; 2018.
90. Blanco R. Inclusive education in latin america: meeting special and diverse educational needs: making inclusive education a reality. H. Savolainen, editor. Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland; 2000.
91. Hernández-Ayala H, Tobón-Tobón S. Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*. 2016; 12 (6): 399-420.
92. González A ,y C M. Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. *Estudios Sobre Educación*. 2013; 24: 249-251.
93. López N. Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*. 2016; 27:35-52.
94. Ocampo A. Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*. 2014; 29 (2): 83-111.
95. Kruger N. La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa. 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 2019; 27(8): 1-35.

96. Bellei C. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*. 2013; 39(1): 325-345.
97. Gvirtz S, B J. Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 2014; 22(44): 1-24.
98. Tiramonti G. La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial; 2004.
99. Rivas A. América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; 2015.
100. Valenzuela P, Bellei C. Socioeconomic school segregation in a marketoriented educational system. The case of Chile: *Journal of Education Policy*; 2013.
101. Vázquez E. Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *Económica*. 2016; 62: 121-184.
102. Jiménez M, Luengo J. Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 2009; 13(3): 11-49.
103. Jiménez W, Gaete M. Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*. 2013; 17(1): 105-128.
104. Román M. Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. 2013; 11(2): 33-59.
105. Tarabini A, Jacovkis J. Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. *UNICEF Temáticas Escuela*. 2017; 13: 4-6.

106. Sánchez D. Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 2013; 24(2): 24-36.
107. Toboso M, Ferreira M, Díaz E, Fernández M, Villa N. Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios Sociológica de Pensamiento Crítico*. 2012; 6(1): 279-295.
108. Alonso M, A D. El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. Madrid: Ediciones Cinca; 2011.
109. Ruiz L. Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*. 2007; 19: 11-3.
110. Pallella S. Metodología de la investigación cualitativa. Caracas: FEDEUPEL; 2004.
111. Hoyos C. Un modelo para la investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación. Medellín: Señal Editora; 2000.
112. Cisterna F. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. 2005, jun.; 14(1): 61-71.
113. Elliot J. La investigación-acción en educación. Madrid: Morata; 1990.
114. Ocampo A. Comprensión epistemológica de la educación inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades. Santiago de Chile: Cuadernos de Educación Inclusiva 2, Formación de Maestros e Investigadores para la Educación I; 2018.
115. Ocampo A. Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento. Granada: Ediciones Universidad de Granada; 2017.

116. Ocampo A. Condiciones de producción de la educación inclusiva. *Revista Pedagógica*. 2018; 20(45): 135-161.
117. Aguinaga S, Velázquez M. Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*. 2018; 42(2): 2215-2614.
118. Abu N, Domingo J. Perceptions and expectations of palestinian teachers towards inclusive education in Bethlehem district. *Electronic Journal of Research in Educational and Psychology*. 2014; 12(2): 461-482.
119. Cruz R. Integración e inclusión educativa vs. integración e inclusión excluyente: un desafío educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2014; 19(63):1285-1290.
120. García A. La atención al alumnado de educación especial en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*. 2014; 24: 199-222.
121. Aguinaga S, Velázquez M. Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*. 2018; 42(2): 2215-2614.
122. Unesco. Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Perú: Unesco en Perú; 2011.
123. Fernández J. El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios Sobre Educación*. 2013; 24: 83-102.
124. Pedraja-Rejas L. Los estilos de liderazgo y la gestión de recursos humanos: Una reflexión acerca del impacto sobre el desempeño de los estudiantes en la educación media. *Revista Chilena de Ingeniería*. 2012; 20(3): 376-385.
125. Carbonel E. Un modelo de Atención Comunitaria a personas con graves discapacidades psíquicas. *Educación social y personas con discapacidades*. 2006, mayo; (5).

## 13 ANEXOS

### Anexo 1. Entrevista estructurada de las actitudes docentes frente a los estudiantes con discapacidad en la Universidad De Pamplona.

N.º \_\_\_\_\_

<b>Parte A: Encabezamiento.</b>		
Nombre del Entrevistado		
Lugar:	Fecha:	Hora:
Edad		
Sexo		
Tiempo de vinculación a la Universidad		
Carga académica semanal		
<b>Parte B: Cuerpo de Preguntas</b>		
<b>PREGUNTAS</b>		
1. ¿Qué significa para usted la discapacidad?		
2. ¿Qué tipo de discapacidades atiende en su práctica docente? ¿Cuáles son las razones?		
3. ¿Cómo ha sido su trabajo dentro del aula con estudiantes con discapacidad?		
4. ¿Cómo describiría usted el trabajo con estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad?		
5. ¿Cómo mejora sus prácticas frente a los estudiantes con discapacidad que asisten a su aula?		
6. ¿Cómo califica su práctica docente con estudiantes con discapacidad?		
7. ¿Qué entiende usted por educación inclusiva?		
8. ¿Considera que la educación inclusiva es la respuesta a las limitaciones educativas de los estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son las razones?		
9. ¿Qué tipo de valores y principios se deben fomentar para lograr una educación inclusiva? ¿Considera que esto es importante?		
10. ¿Cómo han sido los procesos de capacitación en los que usted a participado para mejorar sus prácticas inclusivas con estudiantes con discapacidad?		
11. ¿Cómo realiza la adecuación curricular para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad que se encuentran en su aula?		

**Anexo 2. Matriz de evidencias de la red semántica de las categorías emergentes de las fuentes de información.**

Categoría Apriorística: Actitudes de los docentes		
UTE: Optimismo Empírico		
CATEGORÍAS EMERGENTES		
Homogenizar	Barreras	Rehabilitación
P3-RD3: Sin dificultad se repite el trabajo de manera semejante con los estudiantes discapacitados (COD. D03)	P3-RD2: El Trabajo en el aula es Difícil ya que el desarrollo de la clase se vuelve repetitiva y lenta. (COD. D02)	P4-RD4: Permite generar nuevos retos inclusivos y ejemplifica la labor terapéutica que se puede suscitar en cualquier ámbito. (COD.D04)
P5-RD3: Apoyando en lo que necesitan los estudiantes con discapacidad. (COD. D03)	P4-RD3: El trabajo con estudiantes discapacitado es de cuidado y paciencia. (COD. D03)	P4-RD1: Es una labor de aprendizaje mutua en su proceso de mejora. (COD. D01).
P3-RD4: Ha sido una experiencia gratificante, constructiva y edificadora, los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentarse a situaciones reales y dan respuesta a la problemática según sea la situación de discapacidad. (COD.D04)	P4-RD5: El trabajo con estudiantes con discapacidad debe ser un trabajo colaborativo y apoyo en todos los procesos. (COD. D05)	P5-RD5: Buscando la motivación de los estudiantes para mejorar su proceso de aprendizaje en el proceso de intervención. (COD.D05)
P3-RD1: Es un trabajo continuo, la cercanía diaria lo involucra a uno más a los estudiantes con discapacidad. (COD.D01)	P5-RD1: Las prácticas pedagógicas las mejoro  Mediante el uso de herramientas tecnológicas que facilitan la adaptación y comunicación entre el estudiante con discapacidad, sus compañeros y profesores. (COD. D01).	P6-RD1: Es una actividad de enriquecimiento retroalimentación para mejorar las habilidades de desempeño del estudiante con discapacidad. (COD.D01)
P4-RD2: Reto profesional trabajar con esta comunidad. (COD. D02)	P5-RD3: Las prácticas en el aula las mejoro con descripción detallada del contexto. (COD. D03)	P6-RD3: la práctica docente es motivadora más cuando se observa alguna mejora en su desempeño. (COD.D03)
P5-RD2: Las prácticas pedagógicas son más elaboradas y más simples de entender para los estudiantes con discapacidad. (COD. D02)	P6-RD2: Mi práctica docente con los estudiantes con discapacidad la califico con ocho (COD. D02)	P6-RD4: Cualitativamente se observa su proceso de mejora y adaptación. (COD. D04)



P5-RD4: Hace visible una realidad social, aterriza conceptos y permite la autoevaluación y constante adaptación del currículo a las personas con discapacidad. (COD. D04)	P6-RD5: La práctica docente con personas que tienen discapacidad son buenas, aunque todo es un constante cambio por lo tanto siento que faltan cosas por mejorar. (COD. D05)	
---	--	--

Categoría Apriorística: modelos conceptuales de la discapacidad en el contexto occidental.	
UTE: Modelos de discapacidad	
CATEGORÍAS EMERGENTES	
Biomédico	Social
P1-RD1: Falta o disminución de las capacidades motrices o mentales (COD.D01)	P1-D2: Limitaciones de participación con su entorno (COD.D02)
P1-RD3: Limitación mental o física con más frecuencia. (COD.D03)	P1-D4: Es la situación en la que un individuo se encuentra en desventaja frente a otro (COD.D04)
P2-RD1: Deficiencia motriz y con deficiencia visual . Son las más comunes en el aula (COD.01)	P1-D5: Es una condición en la que las personas presentan algún tipo de limitación que impide o dificulta su participación con el entorno. (COD.D05)
P2-RD2: Problemas de audición, de movilidad, poca visión y del habla (COD.02)	-----
P2-RD3: Presentan diferentes problemas de visión, tienen poca visión (COD.03)	-----
P2-RD4: Problemas de Motricidad, intelectuales, de comunicación que afectan las actividades de la vida diaria (COD.04)	-----
P2-RD5: Discapacidad física es la más común en mis estudiantes (COD.05)	-----

Categoría Apriorística: Actitudes de los docentes que afectan la apropiación del escenario de educación superior	
UTE: Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa.	
CATEGORÍAS EMERGENTES	
Positiva	Negativa

P7-RD1: Es aquella que está al alcance de todas las personas independiente de su condición física, mental o comportamental. (COD.D01)	P7-D4: Es un derecho de todo ciudadano, facilita y universaliza la difusión del conocimiento, pero hasta ahí queda (COD. D04)
P7-RD2: Apertura al conocimiento a personas con algún impedimento físico o cognitivo. (COD.D02) (CV)	P8-D3: No pues sin un plan de educación el estudiante no aprende así sea inclusiva (COD. D03)
P7-RD3: educación para todo tipo de personas sin discriminación. (COD.D03)	P8-D4 Es importante pero no es el único camino, sin embargo pensarse en las posibles dificultades a las que se enfrentan los estudiantes sea cual sea su condición es un gran avance en la pedagogía (COD.D04)
P7-RD5: Crear ambientes de aprendizaje aptos para los estudiantes con necesidades en búsqueda de la calidad y la equidad.	P8-D5: Sí. Pero en conjunto con las adaptaciones curriculares. (COD.D05)
P8-D1: Si, porque al generar conciencia de las necesidades y derechos de las personas en condición de discapacidad en cuanto al acceso de la educación, se hace un cambio en la cultura estudiantil, tanto en alumnos como docentes, eliminando prejuicios y disminuyendo discriminaciones generadas por las condiciones de discapacidad. (COD.D01)	P9-D3: paciencia, compromiso y respeto es muy importante para lograr algo (COD.D03)
P8-D2: Sí porque da la opción a personas con limitaciones acceder a la educación (COD.D02)	P9-D4: Es importante para poder dar respuesta a necesidades evidentes en la educación colombiana; más que valores y principios debe tener en cuenta la diversidad, los contextos y la cultura para que las adaptaciones sean coherentes y significativas para los estudiantes. (COD.04)
P9-D1: Igualdad, respeto, compañerismo porque esto permite eliminar prejuicios y rechazo hacia las personas en condición de discapacidad (COD.D01)	P9-D5: Sí es importante, inculcar valores de respeto, solidaridad y comprensión. (COD.D05)
P7-RD3: educación para todo tipo de personas sin discriminación. (COD.D03)	P8-D4 Es importante pero no es el único camino, sin embargo, pensarse en las posibles dificultades a las que se enfrentan los estudiantes sea cual sea su condición es un gran avance en la pedagogía (COD.D04)
P7-RD5: Crear ambientes de aprendizaje aptos para los estudiantes con necesidades en búsqueda de la calidad y la equidad.	P8-D5: Sí. Pero en conjunto con las adaptaciones curriculares. (COD.D05)

<p>P8-D1: Sí, porque al generar conciencia de las necesidades y derechos de las personas en condición de discapacidad en cuanto al acceso de la educación, se hace un cambio en la cultura estudiantil, tanto en alumnos como docentes, eliminando prejuicios y disminuyendo discriminaciones generadas por las condiciones de discapacidad. (COD.D01)</p>	<p>P9-D3: paciencia, compromiso y respeto es muy importante para lograr algo (COD.D03)</p>
<p>P8-D2: Sí porque da la opción a personas con limitaciones acceder a la educación (COD.D02)</p>	<p>P9-D4: Es importante para poder dar respuesta a necesidades evidentes en la educación colombiana; más que valores y principios debe tener en cuenta la diversidad, los contextos y la cultura para que las adaptaciones sean coherentes y significativas para los estudiantes. (COD.04)</p>
<p>P9-D1: Igualdad, respeto, compañerismo porque esto permite eliminar prejuicios y rechazo hacia las personas en condición de discapacidad (COD.D01)</p>	<p>P9-D5: Sí es importante, inculcar valores de respeto, solidaridad y comprensión. (COD.D05)</p>
<p>P7-RD3: educación para todo tipo de personas sin discriminación. (COD.D03).</p>	<p>P8-D4 Es importante pero no es el único camino, sin embargo, pensarse en las posibles dificultades a las que se enfrentan los estudiantes sea cual sea su condición es un gran avance en la pedagogía (COD.D04)</p>

**Anexo 3. Consentimiento informado.**

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:**

**ACTITUDES DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DE LA  
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA DE LA CIUDAD DE CÚCUTA (NORTE DE  
SANTANDER, COLOMBIA) FRENTE A LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE  
DISCAPACIDAD**

**Investigadores:** José Efraín Rivera Ocampo, Juan Carlos Soto  
Céspedes.

**1. ¿Por qué fue usted elegido como candidato(a) para participaren esta investigación?**

Usted ha sido seleccionado(a) para este estudio dado que cumple con los requisitos para participar, y, puede estar ubicado en el siguiente grupo:

Grupo. Ser Docentes de la Universidad de Pamplona campus Cúcuta.

**2. Propósito del estudio**

El siguiente trabajo de investigación se centra en el análisis de las actitudes de los docentes frente a los estudiantes en situación de discapacidad, y en el reconocimiento en la manera que se adelanta la inclusión educativa a nivel de la educación superior, en este caso en la Universidad de Pamplona. Es por esto que es de vital importancia que usted como parte activa de la investigación exprese su concepto sobre discapacidad y su actitud docente frente a las personas en situación de discapacidad

**3. Procedimientos**

**Registro de la información**

La técnica de registro de información es la entrevista en profundidad a través de un cuestionario con preguntas abiertas que pueden ser ampliadas, adicionadas o modificadas conforme avance el desarrollo de la guía de preguntas orientadoras. Las categorías que se exploran son: Concepción de discapacidad y Actitud docente frente a las personas en situación de discapacidad.

#### 4. Riesgos

Las entrevistas y demás procedimientos relacionados con esta investigación, no constituyen examen clínico alguno, por lo tanto, tienen un riesgo mínimo para los participantes.

#### 5. Firma del consentimiento informado.

Después de firmado este consentimiento usted se puede retirar del estudio en cualquier momento; el estudio no lo obliga a permanecer si usted no lo considera. Su participación es voluntaria.

Los registros que se tomen en esta investigación serán de uso científico y académico exclusivamente ningún registro será utilizada para otros efectos que no sean los del propósito de la investigación.

He leído la información suministrada arriba. Voluntaria y conscientemente autorizo para mi participación en el estudio, permitiendo a los investigadores usar la información para los objetivos anteriormente planteados.

Yo, \_\_\_\_\_ con Cedula de Ciudadanía  
Número \_\_\_\_\_ Expedida en: \_\_\_\_\_ decido:

SI \_\_\_\_\_ NO

Participar en la investigación

---

C.C.:

Fecha:

Testigo 1:

Testigo 2:

EFRAIN RIVERA OCAMPO	Celular: 3116430032
JUAN CARLOS SOTO CESPEDES	Celular: 3177544293

Maestranteros en discapacidad universidad Autónoma de Manizales grupo de investigación: cuerpo y movimiento.