



**INCLUSIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LOS PREGRADOS  
Y LICENCIATURAS EN MÚSICA DE MEDELLÍN.**

**Valentín Cano Hoyos**

Universidad Pontificia Bolivariana

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2016

**INCLUSIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LOS PREGRADOS  
Y LICENCIATURAS**

**Valentín Cano Hoyos**

Trabajo final de maestría presentado como requisito para optar al título de Magister en  
Educación

Director:

Candidato a doctorado Jhon Mauricio Taborda Álzate

Universidad Pontificia Bolivariana

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

**Jurado**

---

**Jurado**

Declaración de originalidad

Medellín, 6 de diciembre de 2016

Valentín Cano Hoyos

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad”.

Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Valentín Cano H

Firma

Medellín, noviembre 7 de 2016

### **Dedicatoria**

A mi madre Análida, a mi tía Clemencia, a mi hermana Alejandra y a mi tío Mauricio (q.e.p.d) por ser el motor de mi vida. Sin ellos nada de lo mejor que hay en mí existiría.

## **Agradecimientos**

A los directivos y docentes de la Universidad de Antioquia, EAFIT y Fundación Universitaria Bellas Artes, que colaboraron con su valiosa información acerca del tema de estudio, sin la cual no hubiese sido posible conseguir los objetivos pretendidos.

A mi asesor externo Uberney Marín Tamayo por los acertados y pertinentes consejos, indicaciones y guías que encausaron este estudio por el camino adecuado.

## Resumen

El tema de investigación del presente estudio fue el de indagar por la situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín. Los ejes temáticos iniciales fueron currículo, accesibilidad, inclusión, y discapacidad, a los cuales se agregaron posteriormente, en la fase de análisis, los de imaginarios sociales y formación docente como categorías finales.

Se pretendió, desde una perspectiva metodológica, realizar una investigación mixta de predominancia cualitativa, utilizando como métodos de recolección de datos, formularios auto diligenciados por los docentes de los pregrados y licenciaturas en música de las tres instituciones analizadas y entrevistas a los directores de los departamentos de música y licenciatura en música.

Entre los hallazgos más relevantes se encuentran que el 91% de los docentes encuestados afirman no tener preparación académica para enseñar a personas con discapacidad visual y que todos los directivos entrevistados aseguraron desconocer por completo la existencia de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramienta de enseñanza de la música a personas con discapacidad visual.

Palabras clave:

Inclusión

Discapacidad visual

Educación musical

## **Abstract**

The research topic of this study was to investigate the situation of inclusion regarding people with visual disabilities in the undergraduate music studies of the city of Medellin. The initial themes were accessibility, inclusion, curriculum and disability, later there were added the social imaginary and teacher training.

It was intended, from a methodological perspective, conduct a joint investigation of qualitative predominance, using as data collection methods, auto-filled forms and these were completed by teachers of undergraduate programs in music from the three analyzed institutions, and by interviews with the music department directors.

Among the most relevant findings, 91% of the professors surveyed stated that they did not have an academic preparation to teach visually impaired people, and that all the interviewed department directors claimed to be completely unaware of the existence of Information and Communication Technologies (ICT) as tool of teaching music to people with visual impairment.

Keywords

Inclusion

Visual disability

Musical Education



**Contenido**

<b>Resumen</b>	<b>VI</b>
<b>Abstract</b>	<b>VII</b>
<b>Contenido</b>	<b>VIII</b>
<b>Introducción</b>	<b>11</b>
<b>1. Planteamiento del problema</b>	<b>18</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>23</b>
2.1 Estado de la cuestión	23
2.2 Marco Conceptual	50
2.2.1 Discapacidad	50
2.2.2 Inclusión	54
2.2.3 Currículo	62
2.2.4 Accesibilidad	65
<b>3. Metodología</b>	<b>70</b>
3.1 Tipo de investigación	70
3.2 Diseño	71
3.2.1 Cualitativo	71
3.2.2 Cuantitativo	72
3.3 Selección de la muestra	73
3.3.1 Cualitativa	73
3.3.2 Cuantitativa	73
3.4 Enfoque	74
3.5 Instrumento de recolección de datos	76
3.5.1 Cualitativo	76

3.5.2 Cuantitativo	77
<b>4. Análisis</b>	<b>79</b>
4.1 Cualitativo	79
4.1.1 Fase descriptiva	79
4.1.2 Fase analítica	91
4.1.2.1 Matriz categorial	95
4.1.2.2 Operacionalización categorial	100
4.1.3 Fase interpretativa	101
4.1.3.1 Categoría accesibilidad	101
4.1.3.2 Categoría currículo	104
4.1.3.3 Categoría imaginarios sociales	109
4.1.3.4 Categoría formación docente	111
4.2 Análisis cuantitativo	114
4.2.1 Tabulación de respuestas por universidades	114
4.2.1.1 Universidad EAFIT	114
4.2.1.2 Universidad de Antioquia	115
4.2.1.3 Fundación Universitaria Bellas Artes	116
4.2.2 Consolidado de respuestas	117
4.2.3 Graficación y análisis por pregunta	118
4.2.3.1 Tabla 1 Gráfico 1 y análisis	118
4.2.3.2 Tabla 2 Gráfico 2 y análisis	119
4.2.3.3 Tabla 3 Gráfico 3 y análisis	120
4.2.3.4 Tabla 4 Gráfico 4 y análisis	121
4.2.3.5 Tabla 5 Gráfico 5 y análisis	122
4.2.3.6 Tabla 6 Gráfico 6 y análisis	123

4.2.3.7 Tabla 7 Gráfico 7 y análisis	124
4.2.3.8 Tabla 8 Gráfico 8 y análisis	125
4.2.3.9 Tabla 9 Gráfico 9 y análisis	126
4.2.4 Consolidado según tipo de respuesta	127
4.2.4.1 Tabla 10 Gráfico 10	127
4.2.4.2 Tabla 11 Gráfico 11	128
4.2.4.3 Tabla 12 Gráfico 12 y análisis	129
4.2.4.4 Tabla 13 Gráfico 13	130
<b>5. Resultados</b>	<b>131</b>
<b>6. Discusión</b>	<b>136</b>
6.1 Relación categorial	136
6.2 Estado de logro de los objetivos	142
6.3 Contrastación de resultados	144
6.4 Recomendaciones	148
<b>Bibliografía</b>	<b>150</b>
<b>A. Anexo</b>	<b>153</b>

## Introducción

El presente estudio se relaciona con la línea de énfasis “Maestro: pensamiento-formación” en tanto que se ocupa del tema de la inclusión educativa de las personas con discapacidad visual en instituciones universitarias (pregrados y licenciaturas en música), asunto de gran relevancia a nivel nacional e internacional, cuya implementación es una meta inaplazable para conseguir una educación con equidad para todos.

La consecución de tal objetivo implica al maestro desde su pensamiento y formación ya que es este el ejecutor en el aula de las flexibilizaciones curriculares, tema imprescindible para pensar la práctica inclusiva. Su lugar lo ubica por lo tanto como responsable de la relación enseñanza- aprendizaje, indistintamente del alumno.

La inclusión se fundamenta en normas universales, tales como: La ampliación del concepto de universalidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1993), las Normas uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (ONU, 1994) y La Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Organización de Estados Americanos [OEA], 1999).

En el ámbito nacional con la aparición de la Constitución Política de Colombia (Gobierno de Colombia, 1991) una cantidad de nuevas formas de asumir la ciudadanía y al ciudadano, emergieron como un nuevo marco legal de ejercicio de derechos y deberes.

A partir de ese momento todos los ciudadanos tuvieron las mismas garantías, ninguno de ellos, bajo ningún criterio, podía ser expropiado de éstas, pues según la nueva Carta Magna, todos los ciudadanos son iguales ante ella, este es el llamado enfoque de derechos.

Los efectos de esta nueva igualdad se vieron extrapolados a otros ámbitos del estado, la educación, como era apenas natural, fue uno de los primeros escenarios de garantía de derechos.

Así el ámbito educativo debió alinearse con los nuevos derroteros de igualdad, según los cuales debía ofrecerse la misma calidad a todos los estudiantes, sin hacer distinción alguna, destacando el principio de equidad.

Uno de los grupos beneficiarios de estos procesos fue el de los ciudadanos en situación de discapacidad, quienes ahora podrían hacer uso del sistema educativo a todos los niveles, sin discriminación alguna pues ya el estado les garantizaba su plena participación en el sistema educativo.

La responsabilidad para este momento pasó a manos del mismo sistema, quien debía ahora, hacer efectivo el derecho de este grupo, que hasta hacía poco se encontraba educativamente segregado.

La apertura de puertas a los claustros académicos implicó una reforma del aparato educativo, pues debía dar cabida a una multiplicidad de discapacidades con las necesidades específicas de cada una de ellas, garantizando equiparación de oportunidades.

Hoy, a un cuarto de siglo después de la aparición de la Constitución política de Colombia, se hace necesario revisar el estado de la inclusión a personas con discapacidad al interior de los centros de educación superior en sus pregrados y licenciaturas, que imparten la enseñanza de la música.

Las artes y la música en especial, son áreas donde se puede apreciar la necesidad de una real adaptación de los medios de enseñanza para las personas con discapacidad, pues presenta una condición *sui generis*, en tanto que sus discursos hacen referencia directa a los sentidos.

Esta paradoja tiene un gran ejemplo en música y la discapacidad visual, pues aunque en un principio pueda parecer que no existe limitante alguna, ya que esta arte es puramente auditiva, el medio de enseñanza de ésta es en gran medida visual: la partitura.

En la ciudad de Medellín existen academias musicales, a nivel de educación superior, de gran tradición, algunas que incluso llegan a superar un siglo de experiencia en la enseñanza de dicha arte, asunto que las convierte en un excelente ejemplo para el análisis y la contrastación de la ejecución de la norma.

La pregunta general que el presente informe pretende responder es: ¿Cómo es la situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín?

Este interrogante se responderá por medio de las preguntas específicas: ¿Cuál es el estado de los procesos de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín?

¿Cuáles son los significados dados por los directivos de los programas y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín a la inclusión a personas con discapacidad visual?

¿Cuáles son las percepciones personales y aspectos formativos de los docentes de los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, en relación con la inclusión a personas con discapacidad visual?

El estudio fue realizado en tres instituciones de educación superior de la ciudad de Medellín, a saber: la Universidad de Antioquia, la Universidad Eafit y Fundación Universitaria Bellas Artes.

Desde la parte cualitativa del estudio se decidió utilizar como instrumento de recolección de datos, entrevistas estructuradas a los directores de los programas de estas instituciones, y para la parte cuantitativa, encuestas a los docentes de las mismas. Todo lo anterior en concordancia con el logro de los objetivos y preguntas de investigación.

La investigación es conveniente en la medida en que indaga sobre una temática que, si bien está cimentada por una gran variedad de sustentos políticos, ha sido carente de análisis contextualizados. Es relevante socialmente en tanto que beneficia directamente a una población vulnerable como es la de las personas con limitaciones físicas en general y la de los discapacitados visuales en particular.

Tiene implicaciones prácticas pues los resultados del estudio pueden ser utilizados como material de insumo para las mismas instituciones universitarias y para investigaciones posteriores.

Los referentes iniciales, marco categorial, que se trataron fueron cuatro: currículo, accesibilidad, inclusión y discapacidad, posteriormente, tras los desarrollos resultantes de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y análisis de información, surgieron dos referentes nuevos reemplazando a dos anteriores, siendo las constantes a analizar en todos los momentos posteriores del estudio, a saber: currículo, accesibilidad, formación docente e imaginarios sociales.

Debido a las características investigativas del estudio, se optó, metodológicamente, por un diseño mixto con predominancia del enfoque cualitativo, esto en relación con los objetivos específicos, pues dos de los tres objetivos, suponían un enfoque cualitativo.

Para recolectar los datos de análisis del enfoque cualitativo, se desarrolló una entrevista de tipo estructurada, la cual fue aplicada a los directores de los departamentos académicos que, al interior de sus respectivos claustros estaban encargados de los pregrados y licenciaturas en música.

Por su parte, el enfoque cuantitativo, se adelantó por medio de una encuesta aplicada a las docentes de planta de estas mismas tres universidades, quienes gestionaron los formularios de manera anónima.

El análisis de las entrevistas a los directivos se realizó por medio de un proceso de categorización en varias etapas; la primera fase de ellas fue descriptiva, se analizaron palabras, frases o párrafos, de los textos significativos de los informantes, para luego asignarles un código o concepto, haciendo una comparación constante entre estos. Posterior a esto se realizó la categorización de los códigos similares.

En la segunda fase de análisis, se nombraron las categorías iniciales, luego las intermedias y posteriormente las finales resultantes del tratamiento de los datos, a través de un proceso de agrupamiento en términos más abstractos. Posteriormente se desarrolló la fase interpretativa donde con una reducción categorial, se identificaron las propiedades y dimensiones de estas categorías para luego comprenderlas desde su conceptualización dando respuesta al fenómeno investigado. Todo ello sin aventurarse en la creación de teoría (Strauss & Corbin, 2002).

Por otra parte, desde el enfoque cuantitativo, el análisis de las encuestas se llevó a cabo inicialmente, separando todas las respuestas según la institución en la que se obtuvieron, para posteriormente cuantificar de manera gráfica cada una de las mismas, anexando finalmente la interpretación, a manera de texto de análisis.

Luego se realizó una matriz comparativa en la que se confrontaron los datos obtenidos entre las instituciones según cada pregunta, para realizar finalmente un análisis general, gráfico y numérico, de las variables de manera global.

Los hallazgos más relevantes que el estudio presenta señalan que en dos de los currículos se evidencia, la ausencia de una planeación de los mismos desde un enfoque de inclusión en general y en particular, aún no se toma en cuenta al aspirante con discapacidad visual.



Se encontró también que en una de las instituciones, los profesores son quienes, *motu proprio*, deciden realizar ajustes menores sobre la marcha, de cómo adecuar sus materias en el momento en que se presenta un estudiante con discapacidad visual.

El informe muestra además que las instituciones desconocen el nivel de preparación que sus docentes tienen en el campo de la educación musical inclusiva en general, y para personas con discapacidad visual en particular.

Se halló también que las tres instituciones universitarias estudiadas desconocen el aporte de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de los discapacitados visuales.

Se hace necesario precisar que la capacidad de generalización de los resultados es una limitante del informe, en tanto que la población a la cual se tuvo acceso fue reducida, debido a la poca cantidad de instituciones de educación superior que ofrecen la licenciatura o el pregrado en música en la ciudad de Medellín. Sumado esto a las limitaciones en cuanto a la teoría que se encuentra disponible en el medio para referenciar el tema específico de la enseñanza musical a personas en situación de discapacidad visual.

El informe está compuesto por el planteamiento del problema, el cual a su vez consta de descripción del mismo, objetivo general y específicos para posteriormente precisar las preguntas de investigación y la justificación.

En este orden de ideas, el estudio despliega un marco referencial que se compone de un marco conceptual en el que se desarrollan las categorías iniciales del trabajo (accesibilidad, currículo, inclusión y discapacidad), seguido por un estado de la cuestión en el que se exponen los principales referentes investigativos afines al tema de investigación, los cuales se disgregan según sus objetivos, metodologías, hallazgos y conclusiones.

El capítulo que el estudio desarrolla a continuación es el de la metodología aplicada durante la investigación, en esta se puede encontrar para cada enfoque, cualitativo y

cuantitativo, la exposición del tipo, diseño, selección de la muestra, enfoque y los instrumentos de recolección de datos, utilizados respectivamente.

El informe continúa con el capítulo de análisis, en el que se separan los dos enfoques (cualitativo y cuantitativo), para adelantar en el caso del enfoque cualitativo, las tres etapas citadas anteriormente en los aspectos metodológicos relevantes, a saber fase descriptiva, analítica e interpretativa. Por su parte el enfoque cuantitativo es desarrollado en el informe en dos etapas: fase descriptiva y fase analítica.

El texto presenta, posteriormente, un apartado con los resultados de los análisis realizados en las etapas anteriores, estos se exponen a manera de enunciados, luego de los cuales se desarrolla el capítulo de discusión, en el cual se muestran las cuatro secciones que lo componen: relación categorial, estado de logro de los objetivos, contrastación de investigaciones y recomendaciones, tras lo cual se presenta la bibliografía utilizada durante el informe.

## 1. Planteamiento del problema

Con la publicación de la Constitución Política (Gobierno de Colombia, 1991) que instituía una educación basada en la igualdad, se derivaron toda un abanico de políticas públicas, que a la postre configurarían el marco legal en el cual una gran variedad de propuestas curriculares, sugerencias académicas y lineamientos pedagógicos verían la luz.

En este nuevo contexto de igualdad académica las necesidades expresadas por muchos pudieron convertirse en algo más que un simple reclamo, en tanto que ahora habían ganado fuerza de ley. El nuevo rumbo originó gran cantidad de propuestas e invitaciones a participar y escuchar a quienes tenían la urgencia de la nueva inclusión.

La reciente comprensión sobre la inclusión no solo se dio al interior de Colombia; durante las dos décadas siguientes a nuestra nueva Constitución (Gobierno de Colombia, 1991), por fuera de nuestras fronteras con algo más de experiencia en el tema, se promulgaron declaraciones en favor de aquellos que recién aparecían en el discurso de la política pública.

Este es el caso del grupo de las personas con discapacidad, quienes en foros y convenciones mundiales ganaron terreno en lo que a sus derechos concernía. La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) propuso un marco teórico y legal, robusto y obligatorio en tanto compromiso de los países participantes.

En esta convención se realizó un detallado inventario de las herramientas, al menos teóricas, para generar inclusión al grupo de las personas con discapacidad en todos los ámbitos. Los aspectos laboral, social, legislativo y educativo fueron tratados con rigurosidad.

Este último, el de la educación, transcurrió señalando toda una suerte de posibles opciones para solventar las limitaciones que los diagnósticos previos habían indicado.

El análisis se centró esencialmente en el concepto de inclusión, mostrando a este como una igualdad en todos los aspectos educativos y no como una mera función satelital de las instituciones educativas y sus currículos. Esto es, toda la estructura educativa desde la raíz hasta sus ramificaciones, debía ser desde un principio inclusiva, es decir accesible y equitativa para todos (ONU, 2006).

A partir de este momento no debió pensarse más en distinciones educativas entre las personas que se encontraban en situación de discapacidad y las que no. La indicación de una educación igual para todos si bien coincidía con la Constitución Política de Colombia (Gobierno de Colombia, 1991), exigía también un cambio de fondo en el sistema educativo de nuestro país.

Ahora las instituciones tendrían que hacerse cargo de las modificaciones que transformarían su forma de entender la enseñanza, antes tradicional, a una nueva manera flexible e inclusiva. Todos los procesos debían ser decantados ya a través de este filtro. La discapacidad no podía ser más una barrera en ningún punto del proceso educativo.

Los procedimientos comenzaron entonces a cambiar en favor del nuevo enfoque de la política pública. Aparecieron en nuestro país documentos públicos como: “La Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006), las “Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación” (MEN, 2012) o los lineamientos- Política de educación superior inclusiva” (MEN, 2013).

De esta manera se dividió la responsabilidad de la educación inclusiva entre los estamentos gubernamentales y las instituciones educativas. Los pensum, ahora flexibles, debían entenderse desde su basamento como igualitarios, es decir, accesibles para todos.

Esto supuso, ya para este momento, un compromiso por parte de quienes debían encargarse del último eslabón de la cadena educativa. Ahora, con las reglas claras de la nueva flexibilidad educativa, la academia pasó a ser objeto de análisis, pues era responsable ya de la inclusión en todas sus dimensiones.

Por su parte la institución universitaria no estuvo exenta de sus deberes. Todos sus pregrados tenían que ser inclusivos, desde este momento no podía discriminar a aquellos a quienes se les había otorgado el derecho a una educación en igualdad de condiciones.

La academia artística a nivel de educación superior fue trastocada en todas sus expresiones. Uno de los pregrados que más se vio enfrentado por la nueva comprensión educativa fue el de música, pues si bien es un arte puramente sonoro, planteaba retos para parte del grupo de personas con limitaciones físicas, específicamente a las personas con discapacidad visual.

La música en especial evidenció un paradójico caso en el que, consistiendo en un estímulo puramente auditivo, debe ser transmitida, académicamente hablando, a través de símbolos visuales.

Una situación tal desbordó las capacidades de respuesta de las instituciones universitarias y de los lineamientos gubernamentales, pues ya no solo se trataba de diseñar un currículo inclusivo sino llevarlo a la práctica con también metodologías, didácticas, estrategias y materiales de enseñanza accesibles, tanto para alumnos como para profesores con la señalada discapacidad.

Hoy, a casi una década de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2008) y de la reunión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) “Educación inclusiva, el camino hacia el futuro”, se hace necesario analizar la situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, describir el

estado de los procesos de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, indagar sobre los significados dados por los directivos de los programas y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, a la inclusión a personas con discapacidad visual e identificar percepciones personales y aspectos formativos de los docentes en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, en relación con la inclusión a personas con discapacidad visual.

Así, ante lo expuesto, se responderán las siguientes preguntas: ¿Cómo es la situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín?, ¿Cuál es el estado de los procesos de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín?, ¿Cuáles son los significados dados por los directivos de los programas y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, a la inclusión a personas con discapacidad visual?, ¿Cuáles son las percepciones personales y aspectos formativos de los docentes de los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, en relación con la inclusión a personas con discapacidad visual?

En este orden de ideas puede afirmarse que la investigación se justifica porque trata un tema educativo de gran importancia, expresado en directrices internacionales y nacionales cuyo propósito es universalizar las oportunidades educativas a todas las personas incluyendo grupos minoritarios como lo son los discapacitados visuales. Temática aún escasos estudios contextualizados.

El presente estudio es relevante socialmente en tanto que beneficia directamente a una población vulnerable como es la de las personas con limitaciones físicas en general y la de los discapacitados visuales en particular.

Tiene implicaciones prácticas puesto que sus reflexiones y resultados se constituyen en insumo para las instituciones universitarias indagadas, de igual manera podrán ser utilizadas

en futuras investigaciones y por último porque ella presenta una gama actualizada de opciones tecnológicas que pueden ser utilizadas como recursos educativos desde el enfoque de las TIC.

## 2. Marco teórico

### 2.1 Estado de la cuestión

Los objetivos de las investigaciones analizadas como material de insumo para el presente estudio, si bien tienen un interés común, presentan diferentes intenciones iniciales en cada investigación. Tal es el caso de Molina (2010) quien, explica que el objetivo de su investigación no es dar cuenta del número de estudiantes en situación de discapacidad, incluidos en las instituciones de educación superior analizadas, sino realizar una descripción de las acciones inclusivas en las universidades.

Lo anterior coincide en el foco de análisis, la inclusión de personas en situación de discapacidad, pero varía en el contexto del mismo con el análisis de Hurtado y Agudelo (2014) quienes, en su nombre, realizaron una revisión sobre la inclusión educativa en Colombia a nivel general, no exclusivamente en la educación superior, de acuerdo a la normativa educativa y su desarrollo en los últimos años. Buscando, según su afirmación, llamar la atención sobre las particularidades de la educación en este tipo de población que lleven a la reflexión de los factores que podrían modificarse para conseguir un servicio de inclusión educativa más efectiva y de calidad.

Por su parte Padilla (2011) en su nombre, presenta los resultados de los hallazgos sobre educación inclusiva de personas en situación de discapacidad, diferenciándose de los autores anteriores en que enfoca el análisis en la perspectiva de los docentes, como parte integral de la inclusión. La autora describe su interés de aportar evidencia empírica a la escasa literatura de este tipo que se tiene en Colombia. Procurando con esto sentar una base para el inicio de un trabajo jurídico, con una perspectiva legal que permita comprender la apatía hacia la normatividad existente, su aplicación y su eficiencia.



Otras investigaciones partieron del presupuesto de la ausencia real de programas especializados en la atención de esta comunidad, planteándose como objetivo de la investigación: la elaboración, a diferencia de los anteriores, en tanto diagnósticos, de programas de formación docente para la atención de estudiantes con limitación visual (Gil, Mercado y Zapata, 2011).

En este contexto, los investigadores buscaron el objetivo a través del análisis de las propuestas teóricas para atención educativa de niños y niñas con limitación visual. Además de identificar las necesidades de formación docente para la atención de estudiantes pertenecientes a la misma comunidad y formular una propuesta de formación a docentes para la atención de estos (Gil et al, 2011).

Diferenciándose de la anterior tendencia existen también trabajos como el de Arenas y Sandoval (2013) quienes buscaron identificar y analizar las posibilidades de la inclusión en la educación superior en Colombia, por medio del reconocimiento de las categorías implícitas en la apuesta por la inclusión en las políticas y mecanismos implementados en la educación superior en nuestro país, además de sistematizar y analizar dichas políticas.

Las investigaciones en esta vía no solo se sustentaron en el diagnóstico y las propuestas sino en la determinación de los cambios pedagógicos, lineamientos y procedimientos necesarios, a partir de investigaciones documentales, que implicaran la implementación de proyectos de inclusión de estudiantes con discapacidad; tal es el caso de la inclusión a personas con discapacidad cognitiva (Medina, 2013).

Este estudio fue realizado a través de la exploración en la literatura de los principios teóricos que definen la inclusión, sumado a la identificación de lineamientos que pudieran orientar el quehacer del docente para atender a los estudiantes con dicha discapacidad; esto con el interés, según la autora, de proponer la flexibilidad y diversificación curricular

necesaria para la puesta en marcha de un proceso de inclusión para estudiantes con esta discapacidad (Medina, 2013).

Por otra parte, se pueden encontrar estudios que llevan el tema de la inclusión educativa a macro-niveles como el de Mahecha (2014) quien describió cómo los planes de desarrollo territoriales incluyen la atención a personas con discapacidad en el sector educativo. Esta investigación fue realizada, al igual que la anterior, de manera documental.

El estudio buscó presentar los resultados obtenidos de un análisis hecho a los Planes de Desarrollo Territoriales 2012-2015 de las 94 entidades territoriales certificadas, haciendo énfasis en aspectos educativos fundamentales relacionados con la atención de personas en situación de discapacidad, en coherencia con una política pública de educación inclusiva, que respondiera al Plan de Desarrollo Nacional 2010-2014 (Mahecha, 2014).

Las metodologías usadas en las investigaciones sobre la inclusión educativa para personas en situación de discapacidad, pendularon entre los diseños cualitativos y cuantitativos. Dentro de ellas algunas seleccionaron como unidades de análisis documentos tales como textos sobre políticas públicas, artículos de revista, tesis de maestrías, otras, por su parte, escogieron como fuente de información entrevistas y unas tantas seleccionaron encuestas.

La investigación realizada por Molina (2010) por ejemplo, tiene un diseño mixto con elementos cuantitativos y cualitativos. Esta fue llevada a cabo por medio de la modalidad de estudio exploratorio- descriptivo, con las siguientes fases: 1) enunciación del problema, 2) selección de fuentes y de técnicas de recolección de datos, y 3) definición de los temas de información que se ajustaran al propósito del estudio.

Las categorías de análisis seleccionadas fueron: política institucional, programas y acciones en integración educativa, información y capacitación, proceso de admisión y registro y accesibilidad y tecnología.

Como técnica de recolección de datos, la autora diseñó una encuesta de 11 preguntas, algunas tomadas del “Listado de identificación de barreras relacionadas con el escenario educativo”, otras del estudio sobre “Condiciones de vida y necesidades de los estudiantes con discapacidad”, por último algunas fueron tomadas de las “Recommendations of Special Education Needs of Disability Act” (Molina, 2010).

Estas preguntas incluyeron tópicos evidenciados en la literatura investigada como necesarios para analizar la práctica de inclusión educativa en escenarios académicos. La autora consideró la encuesta como la técnica más adecuada en la medida en que es objetiva y permite hacer inferencias más allá de los datos. Esta, la encuesta, fue revisada por tres expertos seleccionados como jueces del instrumento por su alto nivel docente e investigativo en discapacidad, ellos: un fisioterapeuta, PhD en Salud Pública, una fonoaudióloga especialista en Epidemiología y una fisioterapeuta magíster en Antropología.

En lo que respecta a la aplicación de la técnica de recolección de la información, ésta fue realizada de manera personal y por correo. La modalidad de pregunta fue cerrada y abierta. La primera presentó a los encuestados dos alternativas de respuesta. El estudio estableció categorías de información derivadas de la estructura de los instrumentos de recolección de datos que se adecuaron a las necesidades de la investigación, estos fueron: política institucional, programas y acciones en inclusión educativa, información y capacitación, proceso de admisión y registro y accesibilidad y tecnología.

Estas categorías, según la autora, identifican la política institucional, explicando que éstas se refieren a las disposiciones normativas inscritas en el plan de desarrollo territorial o educativo de cada institución universitaria, dirigidas a la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad.

El estudio con fines de claridad metodológica, señala que asumió a los programas o acciones de apoyo como el conjunto de acciones que atienden las necesidades académicas,

culturales, de convivencia y laborales del estudiante con discapacidad en las universidades. Agregando que estos apoyos al interior de las instituciones se representan como acciones o programas, y que éstos deben redundar en el bienestar de la población con discapacidad y en la mejoría de las condiciones de aprendizaje (Molina, 2010).

Por último, en lo que al conocimiento y formación en inclusión educativa respecta, la autora indica que esta categoría incluyó los niveles de formación e información de la comunidad universitaria (docentes, administrativos, directivos y estudiantes) sobre la discapacidad y la inclusión en la institución de educación superior.

Vale resaltar la concepción realizada en el estudio de la categoría de accesibilidad, definida ésta como los apoyos necesarios para mejorar la funcionalidad e independencia de la persona en situación de discapacidad en el escenario educativo: movilización, soporte en los procesos de aprendizaje y adecuación del entorno físico (Molina, 2010).

Pueden apreciarse otras investigaciones con técnicas de obtención de información mixtas (unidades de análisis documentales y encuestas) como la de Padilla (2011) en la que se realiza una revisión de la literatura jurídica, en torno a la inclusión de niños en situación de discapacidad en el aula escolar y se analizan las limitaciones teóricas que, según la autora, no contemplan la heterogeneidad de la discapacidad.

En lo relativo al instrumento de recolección de información (la encuesta), se precisa que ésta buscó mostrar las comprensiones sobre las personas en situación de discapacidad por parte de los educadores, realizando un análisis de corte transversal a docentes de 3 colegios públicos de la localidad de Usaquén, en Bogotá. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en noviembre de 2008, dentro del marco de un estudio sobre el síndrome de agotamiento profesional.

Los datos obtenidos fueron discutidos en dos grupos focales con integrantes de Basic Needs Colombia, la Pontificia Universidad Javeriana, Cadel de Usaquén (Secretaría de

Educación del Distrito), el Hospital de Usaquén (Secretaría Distrital de Salud), así como con representantes de cada uno de los tres colegios donde se efectuaron las mismas.

El cuestionario incluyó preguntas sobre entorno laboral, bienestar y satisfacción personal, dificultades laborales y relación con estudiantes. Sobre estos dos últimos puntos se preguntó sobre la disposición del docente para trabajar con niños con diversos tipos de discapacidad. El estudio desarrolló un cuestionario de 39 afirmaciones o ítems tipo Likert (con una variación de total acuerdo, acuerdo, desacuerdo y total desacuerdo), incluyendo cuatro (4) afirmaciones relativas a discapacidad.

El instrumento global fue diligenciado voluntariamente, por 367 docentes de manera confidencial y anónima. Posteriormente estos, los instrumentos, fueron ingresados a una base de datos hecha en Microsoft Access. Siendo luego analizados mediante el paquete estadístico STATA 9. La autora realizó análisis con frecuencias simples, con porcentajes con los puntajes obtenidos en el cuestionario. El instrumento para profesores se desarrolló en escala Likert (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo). Finalmente al análisis, se sumaron las dos primeras opciones como “de acuerdo” y las dos últimas como “en desacuerdo” (Padilla, 2011).

Para complementar la descripción de los métodos e instrumentos de las investigaciones, se resalta el estudio de Gil et al. (2011), quienes utilizaron un diseño cuantitativo, no experimental de tipo transversal, por medio del cual buscaron describir aspectos más relevantes del objeto de estudio, esto de acuerdo a la temporalidad de las categorías recolectadas, perfilando la investigación de tipo transversal.

Las categorías que surgieron, señala el estudio, permitieron caracterizar el objeto de la investigación, a partir de lo cual se desarrolló una propuesta para resolver el problema planteado.

Con la intención de obtener evidencias empíricas a favor de la tesis planteada, se utilizó el método Delphi, el cual consistió en la selección de un grupo de expertos, a los que se les preguntó su opinión sobre acontecimientos del futuro. Este método procede a través de la interrogación a expertos, por medio de cuestionarios sucesivos, a fin de evidenciar convergencias de opiniones y deducir eventuales consensos. Durante este proceso el estudio realizó una adaptación consultiva a los usuarios, para contrastar la propuesta de formación docente con competencia para la atención de estudiantes con limitación visual (Gil et al, 2011).

Contrastando con los enfoques metodológicos previamente descritos, se encuentra el estudio de Acevedo (2013), quien enmarca su metodología desde una perspectiva cualitativa definiéndola como una investigación descriptiva y de análisis documental, desarrollado a través de las siguientes etapas:

Etapa exploratoria: en esta primera etapa se configuró el problema y se realizó el rastreo documental de políticas y proyectos pertinentes. Etapa descriptiva: aquí la autora llevó a cabo la identificación de las categorías y la aplicación de instrumentos de recolección documental. Etapa de sistematización: en esta etapa del estudio se realizó una sistematización de la información encontrada por los instrumentos por medio de matrices de doble entrada entre categorías y actores, documentos y fuentes, señalando las principales opciones entre las apuestas en las políticas en educación superior por la inclusión con el uso de mediación virtual. Etapa analítica: este momento de la investigación se llevó a cabo a través de un análisis de los encuentros entre la inclusión y la calidad en la educación superior por medio del uso de la mediación virtual.

Etapa proyectiva: fue la última etapa del estudio, en ésta se realizó el informe y la divulgación por medio de una ponencia en un evento, sumado al diseño y ejecución de un video y un artículo de revista indexada (Acevedo, 2013).

Con una orientación metodológica similar a la anterior, se puede apreciar el estudio de Medina (2013), quien llevó a cabo una investigación de tipo documental, para abordar la temática de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Aclarando que la investigación documental, fue escogida por ser una estrategia que ofrece nuevos elementos para la construcción de conocimientos frente al proceso de inclusión y manejo de personas con esta discapacidad.

El proceso metodológico constó de una revisión de los antecedentes internacionales que dieron origen a las políticas nacionales sobre inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. El estudio tuvo en cuenta además, los lineamientos que para ello propone el MEN (2013).

Se realizó un recorrido por conceptos relacionados con la inclusión, así como de la literatura sobre las estrategias pedagógicas y didácticas útiles para el proceso pedagógico inclusivo. Lo anterior sumado a algunos aspectos derivados de la experiencia propia de la labor de la autora, quien se ha desempeñado como docente, coordinadora de proyectos y programas e investigadora (Medina, 2013).

Por su parte Mahecha (2014) realizó una investigación con un diseño cualitativo, de tipo documental. En un primer momento construyó un inventario de los elementos que conforman los planes de desarrollo de las 94 entidades territoriales, esto es, sus objetivos, los enfoques asumidos al respecto, el índice de población con discapacidad y la matrícula según el tipo de discapacidad.

En un segundo momento, el estudio analizó el contenido de los diagnósticos que fueron el sustento para la elaboración de los planes de las 20 entidades territoriales, que fueron focalizadas, con lo cual se definieron los alcances de los planes en educación para la atención a la población en situación de discapacidad.

Posteriormente, se identificaron los ejes analíticos para el estudio del diseño y ejecución de los Planes de Desarrollo Territoriales. La investigación examinó, durante el análisis, la existencia de proyectos diseñados o en ejecución para la atención a personas en situación de discapacidad.

Por último, la investigadora llevó a cabo visitas a las 20 entidades territoriales certificadas para contrastar la información recolectada y analizada. En estos lugares trabajó conjuntamente con los equipos regionales responsables de la atención educativa, tanto de las Secretarías de Educación como de las Instituciones Educativas (Mahecha, 2014).

En lo que respecta a los hallazgos de los estudios analizados, puede apreciarse una riqueza en estos, en la medida en que sus orígenes, entendidos estos como enfoques, son múltiples. Por ejemplo Parra (2011) en su investigación de orden documental, encontró como definición básica del concepto de inclusión educativa, que esta puede resumirse en las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad.

Concluyendo que el sentido real de la inclusión, radica en ofrecer respuestas educativas que aseguren el derecho al acceso a la educación para todos los estudiantes equitativamente, según sus particularidades y dificultades, haciendo énfasis en aquellos colectivos que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo general.

De esta manera señala Parra el autor, el modelo social de la discapacidad, sería asumido por la educación inclusiva, desplazando el foco de la atención al contexto social que rodea al individuo, analizando como el contexto, aporta a su exclusión de la plena participación.

El autor precisa que la discapacidad no es un sinónimo de Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino el nivel de dificultad que la persona tenga para acceder a todos los escenarios de la Educación, como al currículo y a las instalaciones educativas, ubicando a la discapacidad en un lugar antagónico a la funcionalidad (Parra, 2011).



El estudio muestra como el modelo tradicional de educación se limita a la deficiencia de las personas con discapacidad, enfocándose en las dificultades que las personas experimentan en sus vidas, mostrándose así como un modelo médico que entiende la discapacidad como una tragedia personal que limita la capacidad de la persona para participar en la sociedad. Este modelo considera que es responsabilidad de las personas con discapacidad ocuparse de su incorporación al mundo tal y como es.

Las escuelas inclusivas, según el autor, contribuyen a cambiar las actitudes frente a las heterogeneidades y construir la base de una sociedad más justa y no discriminadora. Estas instituciones inclusivas, aclara el estudio, son entidades educativas regulares con la capacidad de 'educar' a todos los estudiantes al margen de sus condiciones particulares.

La educación inclusiva afirma la investigación, debe ser 'proactiva' en el reconocimiento de las limitantes que se puedan encontrar al intentar acceder a las ofertas educativas, además de identificar los medios disponibles tanto a nivel nacional como de la comunidad y ponerlos en acción para superar dichas barreras.

Esta investigación encontró enormes desafíos en la educación inclusiva, explicitándolos detenidamente, muestra en un primer momento como los pobres recursos financieros que las agencias entregan a los países se constituyen en uno de ellos, sumado a la socialización ideológica, entendida esta como las posturas a favor o en contra de la educación inclusiva.

Indica también como desafío para la inclusión educativa la situación en el nivel político nacional, pues las acciones y logros en los sectores educativos son poco conocidos; estos deben ser socializados y presentados como documentos con la intención de aumentar la posibilidad de que el proceso se mantenga y que las entidades gubernamentales lleguen a consensos sobre educación inclusiva, produciendo así debates proactivos.

Los compromisos institucionales son otros de los desafíos de la educación inclusiva, pues es allí donde se mide el cumplimiento de las políticas, desde los ajustes al plan de

estudios hasta la capacitación y formación de docentes, pasando por la infraestructura de las aulas, el número de estudiantes en estas, los horarios de trabajo, etc. (Parra, 2011).

Se señala también la legislación sobre la inclusión educativa como un desafío, pues esta debe asegurar que los derechos de los alumnos en situación de discapacidad estén salvaguardados en el marco de una educación que respete los mismos y la dignidad de todas las personas usuarias del sistema educativo.

De esta manera afirma Parra (2011), el desafío para las instituciones de educación superior, es convertirse en un espacio de encuentros, donde se potencien las diferencias en la lengua, la religión, la cultura, el género, la situación de discapacidad y el nivel socioeconómico.

Para conseguirlo en primer lugar, la institución debe reconocer las heterogeneidades y contribuir con las acciones necesarias según los requerimientos identificados en cada situación específica.

La inclusión debe defender, indica el estudio, una educación eficaz para todos, basada en que las instituciones educativas deben cumplir con los requerimientos de la totalidad de los estudiantes, sean cuales fueren sus características físicas, psicológicas o sociales. Según esto el objetivo es el de poder educar con éxito a la diversidad de su alumnado y contribuir con la disminución de la desigualdad e injusticia sociales, particularmente en las instituciones universitarias donde hasta ahora comienza a transitarse el camino hacia la inclusión educativa (Parra, 2011).

La inclusión por otra parte, entendida desde la perspectiva de los docentes muestra, según el estudio desarrollado por Padilla (2011) que si bien la legislación nacional sobre discapacidad la promueve, la misma no puede ser llevada a cabo por el docente, teniendo en cuenta su preparación actual. Pudiendo pensarse que, paradójicamente, en un esfuerzo de ser

inclusiva, la legislación puede estimular una mayor exclusión, en la medida en que pretende algo para lo cual no existe una preparación y, por ende, una posible oposición.

Se señala en esta investigación que es claro que existen instituciones donde se aprecia un mayor grado de preparación que en otras, indicando que se podría alcanzar un grado más alto de inclusión especializando algunas instituciones y favoreciendo en ellas la presencia de docentes con mayor preparación en el área de la discapacidad.

Lo anterior, en contravía a la pretensión de que la inclusión tenga carácter universal, es decir se halla implementado en todas las instituciones educativas, siendo más evidente la inexistencia de este enfoque en sectores rurales, donde se da la menor preparación de los docentes sobre el tema.

La insuficiente cualificación de los maestros para ofrecer la atención necesaria a las personas en condición de discapacidad, según el estudio, puede llevar a disminuir las posibilidades de proveer inclusión, lo que disminuiría el trato digno, una mejor identidad y desarrollo de esta población, lo cual a su vez, podría llevar a una menor conciencia de su problemática y a influir sobre la conciencia legal y la inclusión social.

La preparación docente para asumir el desafío de la enseñanza a personas en situación de discapacidad también fue analizado por Padilla (2011) en su estudio, partiendo del marco de los derechos fundamentales, según el cual la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad, tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación.

La pertinencia de esta se encuentra en proporcionar los apoyos que cada estudiante necesite para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen exitosamente (Padilla, 2011).

El estudio entiende por estudiante con discapacidad a aquel que presenta una limitación que se refleja en su desempeño dentro del ámbito escolar, lo cual le representa una

clara desventaja, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se presentan en dicho contexto.

Señala la investigación que a pesar de que los docentes y los rectores conocen la directriz, la realidad que se evidencia es tan compleja que no poseen los medios para aplicar la normatividad ni la manera de solicitar el apoyo.

Existe por un lado, una legislación que desarrolla la sensibilización del tema y que, por otro, se refleja en una población que se encuentra invisible en la agenda política y aun socialmente a pesar del marco legal que las rodea, las personas en situación de discapacidad no se sienten sujetos de derechos, convirtiendo al marco, para ellos en algo inocuo.

Más allá de toda la legislación existente, agrega la autora y del interés por una inclusión educativa, existe solo un pequeño porcentaje de docentes preparados y bien dispuestos para la labor, lo que implica la conversión de un interés altruista en una barrera para la inclusión.

En el mismo sentido la investigación resalta que, en la medida en que la educación es el pilar para la inclusión social y el fortalecimiento de la identidad de las personas en situación de discapacidad, es esencial indagar el tema desde una gran variedad de perspectivas. Una de ellas se sustenta en que la inclusión y la identidad que se forman desde el docente hacia estas personas, requiere que quieran y puedan trabajar con niños y jóvenes con discapacidad (Padilla, 2011).

Otro enfoque de la misma investigación que se plantea en el estudio, es el de la comprobación de si la heterogeneidad del concepto de discapacidad implica diferencias en el sentimiento de los profesores.

El estudio tras la aplicación de una encuesta, presenta como resultado que los docentes, al preguntárseles sobre alumnos con discapacidad sensorial o mental, respondieron en un 80% que no se sentían preparados para ello, y para el caso de la discapacidad física, un 71,1% tiene la misma opinión.

En lo que respecta al género del docente, la encuesta evidenció que, en su mayoría, los hombres se sienten más capacitados para educar a estudiantes con discapacidad física y sensorial, mientras que las mujeres se sienten más capaces de educar a estudiantes con problemas mentales y emocionales.

En segundo lugar al cruzar las respuestas por edad, la encuesta arrojó que un mayor porcentaje de los docentes más jóvenes (menores de 35 años) manifestaron estar preparados para educar a estudiantes con discapacidad mientras, que el porcentaje se vio disminuido en los docentes de mayor edad (mayores de 55 años).

Por último, la discapacidad sensorial y la mental poseen resultados similares, mostrando que tan solo un 20% de los docentes encuestados se consideraron preparados para trabajar con estos alumnos.

Desde otro punto de vista, la autora resalta que entre colegios existieron diferencias en cuanto a la preparación de los docentes para educar a estudiantes en situación de discapacidad. Lo que podría ser utilizado como referente con la intención de privilegiar la especialización de algunas instituciones para educar a esta población. Si bien esto es contrario a la idea de inclusión educativa desde lo legal no obstante es cuestionable, según la autora, enviar a niños a estudiar a centros donde los docentes no se sienten preparados para poder atenderlos e incluirlos adecuadamente.

Los análisis llevados a cabo, también por medio de una encuesta a docentes, indicaron que un 60% de los encuestados consideraron, a los usuarios de lentes como personas con problemas de limitación visual. Un 30% estimó que no forzosamente el uso de lentes implica la presencia de una limitación visual y un 10% no respondió a la pregunta planteada.

La pregunta de si ¿Considera que una persona con limitación visual puede tener acceso a la educación?, tuvo un sorprendente resultado, teniendo en cuenta que fueron docentes, quienes consideraron en proporciones iguales, es decir un 50%, el que se puede negar la

posibilidad de educación al individuo con limitaciones visuales, en contraposición con el otro 50% que no lo consideró como impedimento para acceder a la educación.

Repreguntados, los que respondieron negativamente aclararon que no se trata de negarles el acceso a la educación a los limitados visuales sino que, el esquema educativo imperante en Colombia, no brinda las garantías necesarias para que estas personas puedan acceder a una educación en condiciones de igualdad con los demás estudiantes.

Con relación al interrogante, acerca de si ¿Usted necesita siempre herramientas didácticas para el trabajo en el aula con estudiantes con limitación visual? El 100% de los encuestados respondió afirmativamente. Esto es explicable dado que en la actualidad, las ayudas didácticas son exigibles en todo proceso de formación, aun en personas con visión normal. Esta condición se torna más apremiante, cuando se trata de estudiantes que carecen de una visión completa y que por consiguiente, requieren de ayudas y estrategias especiales, para desarrollar su proceso de formación.

A la pregunta ¿Es un problema encontrar en el aula un estudiante con limitación visual?

Para el 80% de los entrevistados, un estudiante con limitación visual es un problema mientras que el 20% restante asumió que no constituye ningún tipo de problema esta situación. (Padilla, 2011).

Por otra parte, el estudio llevado a cabo por Mahecha (2014) encontró que en relación con los elementos que en los diagnósticos sirvieron de base para la construcción de los Planes de Desarrollo Territorial, en cuanto a las categorías currículos y evaluación consideradas en los planes, de las 20 entidades territoriales, en el 75% de ellas no existe ninguna mención sobre el tema. Solo en el 5% aparece la necesidad de realizar una adaptación curricular y la capacitación docente, como requisitos para construir competencias adecuadas para las personas en situación de discapacidad. En la investigación se resalta que en las regiones no existen currículos flexibles ni incluyentes.

En lo relativo al recurso humano, la investigación muestra que en el 70% de las entidades territoriales no se hace mención alguna a este aspecto como parte central del diagnóstico. Solo el 15% hace referencia a la necesidad de incluir profesionales de apoyo pedagógico y en el 20% se afirma que la entidad carece de este personal.

En lo que a la infraestructura respecta, el estudio halló que el 70% de los planes no hace referencia alguna al respecto. Mientras que el 20% de las entidades manifiesta la preocupación por la falta de una infraestructura adecuada y solo el 5% se refiere a buscar estrategias para dar cumplimiento a la norma Icontec 4595, por la cual todas las instituciones escolares deben estar adecuadas para permitir el acceso para las personas en situación de discapacidad.

Por último, en lo relativo a la intersectorialidad, en el 65% de los planes no se hace ninguna referencia sobre el tema. En el 15% se aprecia la carencia en la articulación entre los sectores implicados y se evidencia la necesidad de tener mayor interacción y articulación con los sectores del deporte y la cultura. Por su parte el 5% de las entidades territoriales planea la articulación con las TIC (Mahecha, 2014).

Desde la mirada de la conceptualización pedagógica y el modo de atención que se ofrece, la investigación halló que, en lo referente a lo pedagógico, en el 75% de los planes no se hace referencia al tema, en un 15% se menciona el deseo de desarrollar una educación inclusiva, mientras que en el 5% se expresa la intención de implementar una pedagogía flexible y la necesidad de la ampliación de la cobertura para personas en situación de discapacidad.

Respecto al tipo de enfoque que se puede evidenciar en los planes, la investigación muestra que en el 80% se adopta un enfoque de derechos e inclusión y que el 5% conserva un enfoque tradicional médico terapéutico. La autora resalta que en uno de los planes analizados no se expresa ningún enfoque. Por otra parte, en lo relativo a las concepciones de sujeto en

situación de discapacidad, el 80% de los planes entiende a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y valorados a partir de la heterogeneidad. En contraposición a un 5%, que lo entienden como alguien segregado, vulnerable y objeto de cuidado. En el 5% de los planes no se hace referencia alguna a este aspecto.

Como consecuencia de lo anterior, se expresan las intencionalidades que se propone la entidad territorial, esto en relación con el ideal de sociedad y los propósitos que se establecen en los planes para la atención a personas en situación de discapacidad. En este sentido el estudio encontró que el 60% coinciden en que sea una sociedad incluyente y equitativa, el 25% buscan una sociedad del conocimiento y en el 30% no se expresa ninguna referencia en este sentido. Se agrega también que de los propósitos de los planes, en el 100% de ellos se puede apreciar una orientación hacia la garantía de derechos generales.

En lo relativo a la metodología de ejecución, las estrategias y medios de los que disponen las entidades territoriales en sus planes para la atención de personas en situación de discapacidad, la autora resalta que el 30% de los planes elige una educación con calidad y equidad, sin indicar estrategias particulares, el 25% propone realizar un trabajo intersectorial, mientras que el 15% busca realizar adaptaciones tecnológicas, dar dotaciones, establecer políticas públicas, modelos sociales y definir medios de capacitación en general (Mahecha, 2014).

En lo relativo a las conclusiones de los estudios, se puede apreciar que en general todas señalan una necesidad manifiesta en lo que al tema de la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad respecta.

Los estudios varían sensiblemente de enfoque de manera que si bien el tema de fondo se muestra similar en tanto temática, las formas de abordar este plantean una perspectiva conclusiva grandemente enriquecida debido a estas múltiples miradas.



Parra (2011), por ejemplo sugiere, desde una perspectiva histórica que la educación de las personas con discapacidad evidencia que ha sido necesario pasar por distintos momentos para llegar a la educación inclusiva. Razón por la cual en las reuniones de Salamanca, Dakar y París se reafirmó la trascendencia de que la educación integre los grupos tradicionalmente desaventajados.

El autor a través de su texto, concluye que la educación inclusiva puede resumirse en los cambios de la educación regular y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad.

Desde un enfoque histórico similar al anterior, la investigación de Hurtado y Agudelo (2014) resalta, por medio de datos documentales, la dificultad para alcanzar la aceptación social y de orden político, que las personas con discapacidad requieren para que se les garantice el derecho a la igualdad.

Este estudio, en la misma vía que el de Parra, señala el cambio en la manera de concebir la educación para personas en situación de discapacidad, mostrando como la educación excluyente (las aulas especiales, aula abierta y otros modelos) no garantizan la inclusión absoluta, y como se ven estos ahora como pasos obligatorios históricos que dieron como resultado una educación incluyente.

La misma investigación muestra como la inclusión en temas educativos ha generado debate en los contextos social y político. Se afirma que hablar de inclusión, no solamente obliga a garantizar el acceso, sino también señala que las instituciones educativas deben contar con los recursos pedagógicos, académicos, tecnológicos y de infraestructuras necesarias para transponer la barrera de la desigualdad.

Se señala además que una inclusión educativa con calidad, requiere garantizar accesibilidad inicialmente, pero también, estimular el mantenimiento de índices elevados de

permanencia, con base en estrategias que garanticen la no deserción de los estudiantes en situación de discapacidad (Hurtado y Agudelo, 2014).

Los autores afirman que más allá de la discapacidad misma, es por los riesgos del contexto específico y de los espacios físicos en los que se deben desenvolver que se maximizan los riesgos de vulnerabilidad de estas personas. Es necesario según se indica en el trabajo, que las autoridades educativas y los maestros, tengan presente que las personas en situación de discapacidad necesitan igualmente una formación para la vida, en competencias laborales y ciudadanas que les faciliten el desarrollo de su proyecto de vida en igualdad de condiciones y con altos estándares de calidad en los sistemas educativos.

Otra conclusión que presenta este informe es la advertencia de que si bien desde que se implementaron las políticas inclusivas el escenario ha cambiado y más allá de que los textos de los mandatos tienen buenas intenciones, la verdad es que su implementación presenta grandes dificultades que pueden apreciarse, por ejemplo en la infraestructura de las instituciones educativas, en las que no se realizan las adecuaciones físicas necesarias para los estudiantes con limitaciones motrices (Hurtado y Agudelo, 2014).

Otra advertencia respecto a los riesgos actuales es la que presenta Padilla (2011) en su investigación, cuando señala que se puede presentar discriminación dentro del mismo colectivo de discapacidad en la medida en que al momento de legislar no se tiene en cuenta la heterogeneidad del grupo. La autora precisa que si bien las clasificaciones son necesarias en escenarios diferentes a lo jurídico, pueden propiciar la discriminación del colectivo; especialmente en lo que a la discapacidad mental se refiere.

Este estudio agrega a modo de conclusión, que una de las bases para estimular la dignidad, la identidad y la percepción como sujetos de derechos de las personas en situación de discapacidad es la dinámica con los docentes en las instituciones educativas, comenzando por las necesidades y capacidades del alumno. Esta interacción implicaría la percepción y

definición de inclusión en una sociedad lo que en palabras de la autora, ratificaría la confirmación de ser un ciudadano sujeto de derechos (Padilla, 2011).

En cuanto al tema de inclusión educativa, la investigación indica que si bien existe el debate sobre la pertinencia de la inclusión de personas en condición de discapacidad en el aula escolar, este no ha sido comprendido y asumido aun con claridad, por todos los actores a los que les corresponde la implementación de estas medidas en el sistema.

Como ejemplo de lo anterior, la autora muestra como en el caso de los docentes de los tres colegios públicos objeto de estudio, puede afirmarse que estos no se sintieron en capacidad de atender adecuadamente a niños con discapacidad, agregando que esta sensación varió en relación al tipo de discapacidad, lo que resaltaría la necesidad de formar integralmente a los docentes en el desarrollo de las actividades de inclusión.

En esta misma línea, la del docente como sujeto del proceso de inclusión educativa, Gil et al. (2011) coincidieron en sus resultados con Padilla (2011) mostrando a través de ellos, la desmotivación de los docentes respecto al tema de la inclusión, quienes la asumieron con escepticismo, debido a que implicaría un mayor compromiso y un incremento en su labor, asunto este que generó entre ellos apatía y poca participación en sus procesos de formación y capacitación.

La investigación buscó aclarar que de acuerdo a los teóricos del tema, la limitación visual no es una barrera en el proceso de aprendizaje, señalando que por lo tanto sería el docente quien requeriría de una constante autoformación.

El estudio señaló, a manera de conclusión general, a partir de los resultados cuantitativos y cualitativos, que existe un consenso entre los posibles usuarios (docentes) respecto a que una propuesta de formación docente para la atención de estudiantes con limitación visual, como la que los autores de la investigación proponen, debe favorecer la inclusión de los mismos de forma eficiente mejorando su calidad de vida (Gil et al, 2011).

Otras investigaciones se enfocaron en el currículo como la herramienta fundamental del proceso de inclusión educativa para personas con discapacidad, tal es el caso de Arenas y Sandoval (2013), quienes partieron del presupuesto de que la diversificación curricular como medio de inclusión supone una organización diferente a la de un currículo convencional, no obstante lo anterior, los autores aclaran que debe constituirse la diversificación, partiendo del modelo establecido por el currículo, de manera que la estructura general precise contenidos, metodología y sistema de evaluación. Por esta razón la diversificación curricular debe contar con áreas específicas del ciclo anterior, ajustadas a las características de los estudiantes participantes.

La propuesta según esta investigación, es que cada colegio tienda hacia la inclusión educativa desde su estructura de orden histórico, social, administrativo, de ubicación y desde las particularidades de las personas que la conforman, anotando que la puesta en marcha de un plan de diversificación exige llevar a la práctica estrategias pedagógicas contemporáneas que estimulen la promoción de las habilidades y operaciones mentales, la formación de personas íntegras y activas en su contexto social (Arenas y Sandoval, 2013).

Se precisa además en el informe, que una transformación de las prácticas presupone la implementación de didácticas flexibles, sumado al diseño de programas diversificados, que se mantengan a través del tiempo y que cumplan con el estímulo y potencialización de las personas en situación de discapacidad.

En relación con el rol de los docentes, el estudio afirma que estos deben convencerse de la importancia de su trabajo, en tanto que este exige ser articulado y ejecutado por todos los miembros de la comunidad educativa, que a su vez deben promover alianzas con otras entidades independientes, como instituciones de salud, de convivencia, así como trabajos en red con la comunidad externa a la institución.

Lo anterior, según el informe, en aras de hacer que el proyecto educativo sea cada vez más sostenible, favoreciendo así la protección integral de todos los escolares y cubriendo las necesidades de los padres de familia, disminuyendo de esta manera las limitaciones que impiden el proceso formativo, garantizando así la finalización de este.

La investigación concluye que el éxito de los proyectos de diversificación dependerá de la voluntad de individuos, que tengan como principios la igualdad y equidad, quienes van más allá de las de políticas o normatividades, disponiéndose a crear las estrategias y herramientas para que todos los estudiantes tengan un acceso real a la educación, potencializando el cúmulo de sus talentos, pues en definitiva, afirman las autoras del estudio, son los colegios y sus comunidades educativas los encargados del empoderamiento del reto de la diversificación curricular (Arenas y Sandoval, 2013).

Otra perspectiva conclusiva es la que plantea Acevedo (2013) en su investigación, donde presenta a las TIC como una de las maneras modernas de asumir el reto de la inclusión educativa, entendiendo a estas como un modelo pedagógico flexible.

La autora señala que la globalización y las nuevas tecnologías se expanden a todo el mundo por medio de las políticas regulatorias nacionales e internacionales, lo que puede ser utilizado para reducir las brechas actuales.

El estudio asegura que una socialización democrática de las tecnologías mejoraría el acceso a la educación esto si se ampliara el rango de cobertura de conectividad, pues aún se evidencia críticos rezagos sociales y brecha digital.

En este sentido, se asegura en la investigación que si bien la educación se ha comprendido como un bien público internacional, que facilita la respuesta a necesidades favoreciendo los niveles de calidad y las tasas de cobertura educativas con ayuda de modelos flexibles y pertinentes apoyados en las TIC, la reconfiguración de las instituciones educativas avanza lentamente sumado a que los procesos de innovación en la práctica docente generan

conflictos sindicales, gremiales y epistemológicos que reducen la velocidad del cambio Acevedo (2013).

Si bien la educación inclusiva afirma la autora, pasa por adecuaciones tecnológicas, es esencial un cambio ético y epistemológico de todos los protagonistas de la comunidad educativa, esto por medio del reconocimiento de los avances tecnológicos que permitan una mayor accesibilidad, requiriendo además la evaluación y revisión de los proyectos y de los programas que se desarrollaron previamente en este sentido, con la lupa de la actualización y el avance.

La investigación afirma que es necesario recordar, en esta misma vía que en las instituciones de educación superior es donde se han llevado a la práctica los aplicativos, software y medios educativos exitosos con la población de estudiantes en situación de discapacidad (Acevedo, 2013).

Por otra parte, desde la perspectiva de la inclusión de personas en situación de discapacidad cognitiva, Medina (2013), a través de un análisis documental, inicia sus conclusiones señalando que a nivel legal y normativo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha tenido en consideración las indicaciones internacionales sobre el proceso de inclusión educativa de personas con este tipo de discapacidad y ha publicado estrategias y orientaciones para ser puestas en marcha en las instituciones.

El estudio continúa sus conclusiones afirmando que a pesar de esto, la escasa formación de los docentes para la ejecución de dichas directrices, hace que los esfuerzos sean fallidos.

El asunto implicaría que son los docentes inclusivos quienes se encuentran aptos para realizar su función, la cual se ve orientada hacia el conocimiento de los tiempos y estilos de aprendizaje para ejecutar la adaptación de contenidos y logros, además de liderar prácticas de

aula aptas, planeadas y diseñadas para potenciar las aptitudes de los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva.

A propósito de la articulación que se debe presentar en los contextos con intenciones inclusivas, el estudio resalta que este no se puede sustentar solo en las buenas intenciones de los directivos y docentes de una institución educativa sino por lo contrario, para que la inclusión verdaderamente haga efectiva su función, debe estar apoyada en un proyecto claro y preciso del cual deben hacer parte todos los integrantes de la comunidad educativa.

La autora aclara que con el fin de evitar confusiones, malos entendidos y malas prácticas educativas además de señalar las modificaciones y adaptaciones necesarias dentro del Proyecto Educativo Institucional, se debe tener como objetivo la unificación de conceptos y criterios entre directivos y docentes con la idea de favorecer los tiempos y maneras de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que a nivel curricular es importante la flexibilización de los tiempos de los estudiantes, la investigación señala la importancia de posibilitar la presencia de otra persona que apoye el trabajo de aula tanto del estudiante como del profesor y la adecuación de los espacios y ambientes de aprendizaje.

Desde la perspectiva pedagógica el estudio indica que se debe analizar los objetivos de la formación que quiere promover la institución educativa, el perfil del estudiante, las metodologías pedagógicas, con miras a una estructuración que estimule la participación y tenga en cuenta las heterogeneidades de los estudiantes, sumado a una constante evaluación, enfocada en identificar los avances en el proceso y de ofrecer los apoyos debidos a los estudiantes que los requieran.

Otro tipo de enfoque sobre la inclusión educativa, el de la política pública lo presenta Mahecha (2014) quien señala en sus conclusiones que el 71% de los diagnósticos hechos por las entidades territoriales dejan por fuera aspectos fundamentales como el currículo, la

evaluación, el recurso humano, y la intersectorialidad e infraestructura afirmando que es evidente que dejando de lado estos elementos, ningún plan podrá ser de calidad, efectivo y eficaz.

El estudio, en relación con los planes de desarrollo de las entidades territoriales analizados, enfatiza que existe una ruptura entre los diagnósticos hechos y los planes diseñados, sumado a que por desconocer elementos esenciales, no aportan al diseño de políticas, programas y proyectos que tengan consecuencias en el sector educativo, especialmente a la inclusión de personas con discapacidad (Mahecha, 2014).

A pesar de que el 75% de los planes de desarrollo territoriales no expresan su enfoque sobre discapacidad ni precisan metodologías o estrategias para implementar una verdadera educación incluyente, es muy positivo, según la investigación, que el 100% de los planes expresen enfáticamente estar orientados a implementar una política de inclusión educativa.

Se afirma también que no se han previsto los aspectos esenciales que posibiliten hacer las transformaciones trascendentales, lo cual hace que los diagnósticos, programas y proyectos se quedarán en buenas intenciones. Sin embargo como verificó la autora en sus visitas a los equipos de trabajo en las entidades territoriales, estos en su gran mayoría están conformados por profesionales comprometidos con las labores de inclusión que se ejecutan.

El mencionado estudio considera a los planes territoriales como un medio de programación, porque establecen lineamientos orientadores para los procedimientos de los gobernantes y los habitantes de un territorio, de igual modo que es esencial tener claro el horizonte de sentido de los mismos, su intervención en el campo de acción, para mejorar constantemente las condiciones pertinentes, es decir, que se realicen los ajustes necesarios en función de los requerimientos particulares en el currículo, la evaluación, el recurso humano, la intersectorialidad y la infraestructura para la atención a las personas con discapacidad Mahecha (2014).



Se hace importante resaltar las recomendaciones hechas en las investigaciones de algunos autores, como las de Gil et al, (2011), quienes recomiendan la implementación de la propuesta “Incluye y aprehende” en la Institución Francisco de Paula Santander, agregando que se requiere de adecuaciones arquitectónicas, y curriculares para brindar una educación de calidad a la población en situación de discapacidad.

La investigación señala que la institución debe dotar de equipos tecnológicos que faciliten el acceso a la información a estos estudiantes. Recomienda también llevar a cabo una proyección de la propuesta “Incluye y Aprehende” a toda las Instituciones que atiendan a estudiantes en situación de discapacidad (Gil et al, 2011).

Por otra parte, desde la mirada de la inclusión en la educación superior, Acevedo (2013) afirma que es necesario pensar en una visión prospectiva, esto es, corregir rutas y construir escenarios a futuro, para comprometernos como sociedad con estos propósitos.

En esta vía, el informe agrega que es esencial identificar el alto riesgo que se corre en América Latina en lo que respecta a una explosión poblacional y tecnológica, la cual tiende a aumentar la desigualdad y disminuir la calidad de vida.

Con el objetivo afirma la autora, de superar esta situación, es fundamental replantear la educación. Educar con el fin de disminuir las desigualdades con nuevas propuestas para tratar las poblaciones o personas con condiciones económicas, culturales, sociales, físicas y cognitivas por medio de las tecnologías de la información y la comunicación.

Se hace fundamental entonces reconocer la importancia de estas en la sociedad del conocimiento, para potenciar la investigación y la construcción del mismo, atendiendo a los nuevos retos que plantean la inserción, la internacionalización y la globalización. (Acevedo, 2013).

Desde la perspectiva de la política pública, por otro lado, Mahecha (2014) recomienda tener en cuenta los resultados arrojados por su investigación para diagnosticar qué se debe

reformular, por qué y cómo, para establecer los medios necesarios de ejecución para llevar a cabo el mandato de una educación incluyente, pertinente, de calidad, con la equidad y cobertura necesarias.

Lo anterior sumado a la consolidación y fortalecimiento de los equipos de trabajo que asisten a esta población, garantizándoles permanencia, formación/capacitación, recursos e incidencia en la planeación territorial e institucional.

La autora agrega como recomendación la necesidad del fortalecimiento de las instituciones educativas, para que se articulen a nivel territorial con la idea de ofrecer un mejor servicio distribuyendo estratégicamente responsabilidades y recursos por tipos de discapacidad.

Por último, el estudio recomienda estimular la asociación intersectorial y conformar redes de apoyo para la operacionalización de los planes de desarrollo educativo incluyentes, privilegiando el aporte de la familia y la sociedad civil (Mahecha, 2014).

Pueden señalarse entre los estudios utilizados como marco referencial para la presente investigación coincidencias, tales como la de que todos señalan la necesidad de avanzar en la implementación de la inclusión, al interior de las aulas, al grupo de personas en situación de discapacidad.

De igual manera se aprecia cómo estos informes dan cuenta del incipiente estado de la inclusión a personas en situación de discapacidad en todo el país, teniendo en cuenta que las investigaciones fueron realizadas a lo largo de éste.

Por otra parte cabe señalar que las investigaciones citadas tuvieron como enfoque al grupo de personas en situación de discapacidad en general más no a las personas con discapacidad visual en particular, asunto éste que precisa ser abordado debido a su especificidad.

Otro aspecto que se evidencia como poco investigado es el de la inclusión a personas con discapacidad a nivel de la educación superior, ya que los estudios que se enfocaron en el tema al interior de los claustros educativos lo hicieron a nivel de la enseñanza básica y media.

## **2.2 Marco conceptual**

### **2.2.1 Discapacidad.**

Desde una perspectiva semántica la palabra discapacidad está formada por raíces latinas, significa cualidad de ser inválido, o de perder una capacidad. Sus componentes léxicos son: el prefijo “dis” (divergencia, separación múltiple), “capere” (agarrar, tomar, recoger) más el sufijo “dad” (cualidad). (RAE, 2014)

La discusión sobre la discapacidad en general y en especial el tratamiento que debe aplicársele a la persona con esta característica data de tiempos inmemoriales. Ya desde la Grecia antigua existían referencias a estos procedimientos, según Plutarco, por ejemplo, nada más nacer, el niño era examinado por una comisión de ancianos en la Lesjé, para determinar si era hermoso y de constitución robusta. En caso contrario se le llevaba al Apóthetas, una zona barrancosa al pie del Taigeto, donde se le arrojaba o abandonaba en una cima (Plutarco, 117/ 2013).

Por fortuna, la humanidad trascendió en el tratamiento de las personas con discapacidad, de los sacrificios narrados por Plutarco, pasando por el ostracismo y la mendicidad durante el medioevo, hasta las legislaciones sobre este grupo marginado a lo largo del siglo XX. Época esta en la que se recogieron todos los incipientes estudios que le precedían, para construir un marco conceptual alrededor de las comprensiones y tratamientos de este grupo social tradicionalmente segregado.

El concepto de discapacidad en sí mismo fue una derivación de la noción de “impedimento”, la cual mostraba a la persona que tenía esta condición como limitada para llevar una vida “normal”.

El término impedido designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales. (ONU, 1975, p. 12)

Comenzando a tomar distancia con esta comprensión, en la que se muestra a la discapacidad como sinónimo de incapacidad para el ejercicio de una vida normal, apareció pocos años más tarde una nueva concepción algo más ampliada.

Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. Se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos. Se clasifican en nueve grupos: de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad. (Organización mundial de la Salud [OMS], 1980, p. 28).

Ya para la década de los 90's el concepto de discapacidad había abandonado los sustentos anteriores que la generalizaban en términos de impedimento para la realización de una labor “normal”, ajustándola, extendiéndola cada vez más a otras dimensiones como la de sus orígenes, consecuencias y duración.

Esta extensión de los criterios puede apreciarse en las Normas uniformes, texto donde se afirma:

Con la palabra discapacidad se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio. (ONU, 1994, p.7).

Estas formas de comprender la discapacidad fueron señaladas como “médicas” pues partían de la enfermedad para catalogar al sujeto, añadiéndole el concepto de “anormalidad” a su manera de habitar el mundo, asignándole así una responsabilidad absoluta sobre su condición, pues era él, el sujeto, quien no era normal, razón por la que sus acciones tampoco lo eran. Dejando de soslayo de un todo y por todo otros elementos, variables que pudieran afectar a esta relación del sujeto con discapacidad y su entorno.

En respuesta a estos señalamientos, que reclamaban una nueva manera de concebir a la discapacidad y al sujeto que se veía afectado por ella, se publica “Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud” (CIF), documento de la OMS (2001) donde se habla que, atendiendo a los nuevos argumentos de la discusión, la discapacidad es un término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Ésta última señala el funcionamiento de un individuo desde lo individual y social. La definición también incluye los factores contextuales, que significan los ambientales y los personales no clasificados estos últimos por su gran variabilidad.

Este nuevo enfoque de la discapacidad incluía al medio, entendido este como contexto, es decir, la discapacidad no era ya una limitación para ejercer la vida por causa de una enfermedad, sino el producto de las variables de una relación del individuo con su entorno, y las facilidades o dificultades que éste le planteaba para desarrollarse plenamente.

La perspectiva había pasado ahora del señalamiento de una limitación a la responsabilidad compartida de la resolución de la misma, pues el concepto ya no era más la consecuencia de una enfermedad, sino la interacción de todo un ecosistema.

A nivel local, por otra parte y en consonancia con las nuevas comprensiones internacionales de la discapacidad, nuestro país, más de una década después de haber aparecido el concepto en las políticas públicas de orden internacional, comenzó a implementarlo en las propias.

Para el año de 1998 el gobierno de Colombia publicó el “Plan nacional de atención de las personas con discapacidad”, en el que incluía toda una suerte de abordajes metodológicos, epidemiológicos y conceptuales sobre los que el estado apuntalaría, a partir de ese momento, todas sus políticas públicas alrededor de la discapacidad.

En el documento se señala que el país, en concordancia con las políticas internacionales y producto de la experiencia a nivel institucional y de concertación con diversos sectores, ha venido construyendo una conceptualización al respecto. Sobre el tema se dice:

Discapacidad es un término genérico que denota una condición de salud que involucra diferentes dimensiones del funcionamiento humano, la dimensión corporal, la individual y la social ocasionando deficiencia, limitación en la actividad y restricciones en la participación social.

Situación de discapacidad: nos referimos a la situación de discapacidad como "un aspecto relativo al ciclo vital, transversal a todos los programas sociales, que difiere al planteamiento convencional de que la discapacidad atañe a un grupo de población vulnerable posible de ser identificado dentro de la población general para recibir un tratamiento específico y diferenciado, concepto que ha contribuido a discriminar, intentando focalizar a ésta población.

Persona con discapacidad: Aquella que tiene limitaciones en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud (deficiencias). (Plan Nacional de atención de las personas con discapacidad, 1998, p.19).

Lo anterior indica dos dimensiones del concepto de discapacidad, la primera de origen médico, aludiendo a una condición de salud, cuantificable en términos de deficiencia o limitación. La segunda se evidencia más amplia, pues comprende el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto “discapacitado” siendo el producto de las variables entre éste y su entorno. De tal modo puede pensarse que si el entorno es facilitador o accesible para el desarrollo humano, la discapacidad no existe.

### **2.2.2 Inclusión**

Desde una perspectiva etimológica se señala que la palabra “inclusión” viene del latín *inclusion* y significa acción y efecto de poner algo dentro. Sus componentes léxicos son el prefijo *in-* (hacia dentro) y *claudere* (encerrar), más el sufijo *sión* (acción y efecto).

El concepto de inclusión tradicionalmente se ha comprendido de dos grandes maneras: la primera es la que entiende a la inclusión como antónimo de la exclusión, es decir, todo aquel movimiento social que propendiera por la disminución o desaparición de rasgos excluyentes en cualquier ámbito social podía leerse como incluyente, a pesar de que el término como tal no fuera mencionado expresamente.

Dentro de esta comprensión tácita de la categoría, la de la inclusión, puede señalarse como origen al periodo de la posguerra de mediados del siglo XIX, donde, de la mano de la creación de la ONU, se publican la “Declaración universal de derechos humanos” (ONU, 1948), en la que se concibe a todos los hombres como iguales en todas sus dimensiones,

hecho éste que exigiría diseños y reglamentaciones para la puesta en práctica del nuevo concepto de igualdad.

En lo relativo a la educación, la “Declaración universal de derechos humanos” (ONU, 1948) comenzó a delinear el concepto de inclusión cuando afirmó:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

(p.4)

En estas líneas la recién creada ONU señalaba, con la intención de evitar de nuevo los sucesos ocurridos durante la II guerra mundial, las guías a seguir en el camino educativo, con el fin de salvaguardar los derechos en este ámbito de los grupos marginados, presentando de ésta manera la inclusión en su fondo mas no en su concepto puramente semántico.

Durante las siguientes décadas, el tema de la no exclusión discurrió paulatinamente entre las declaraciones de las organizaciones internacionales, quienes pusieron cada vez más en el escenario discursivo a las personas en situación de discapacidad.

Tal es el caso de la “Declaración de los Derechos de los Discapacitados”, (ONU, 1975) proclamada por su Asamblea General, originalmente conocida como "Declaración de los Derechos de los Minusválidos; el “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad”, (ONU, 1982) aprobado por su Asamblea General, o el “Convenio sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas” (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1983).

Es justamente aquí, en la década de los 80's, donde comienzan los encuentros directos entre las políticas públicas internacionales y las necesidades de la población en situación de discapacidad. Con la “Proclamación del decenio de las Naciones Unidas para los impedidos”



en diciembre de 1982, se iniciaron un sinnúmero de actividades encaminadas a mejorar la situación de esta comunidad, haciendo énfasis en la obtención de nuevos recursos financieros, en la mejora de las oportunidades de empleo y educación, y en el fomento de la participación de estos en la vida de sus países y de sus comunidades.

La visibilización durante estos años de esta parte de la población marginada, llevó a la UNESCO (1990) a incluirla explícitamente, esto es con voluntad directa de apoyo, en la “Declaración mundial sobre educación para todos”, donde, afirma que

Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. (p.10).

Se hace evidente como hasta este momento la voluntad y la necesidad de la inclusión para las personas con discapacidad se manifestaba con más frecuencia en las políticas públicas internacionales, si bien el concepto de inclusión no se hallara expresado explícitamente en ellas. Cabe señalar que aunque el término no se explicitó en estos textos, sí aparecía con regularidad el de integración, siempre en relación con la educación.

Luego de múltiples debates sobre la necesidad de desarrollar un instrumento propio para las recomendaciones y evaluaciones en la esfera de la discapacidad, la ONU (1993) publicó las “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, hecho éste que derivó en la “Conferencia mundial, desarrollada en Salamanca en 1994 sobre, necesidades educativas especiales, acceso y calidad”.

Con el fin de promover el objetivo de la educación para todos, se realizaron análisis sobre los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, haciendo especial énfasis en la capacitación a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tenían necesidades educativas especiales.

No obstante el principio rector de la conferencia de Salamanca fueron las normas uniformes para los discapacitados (ONU, 1994), el rango de acción efectiva que se planteó en esta reunión fue ampliado a una gran variedad de grupos marginados, quienes fueron abarcados todos bajo el término de NEE.

Ahora, bajo el antes mencionado concepto de educación integradora, las escuelas fueron señaladas como las responsables del éxito en la educación de niños discapacitados y niños bien dotados, de niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Ahora cada uno de ellos representaba una necesidad educativa especial.

Puede apreciarse como el concepto de integración era la categoría central en los textos intergubernamentales, siendo asociado a los conceptos de educación y escuela. La razón de esta comprensión era el presupuesto de que la experiencia de muchos países demostraba que la integración de los niños y jóvenes con NEE se conseguía de manera más eficaz en escuelas integradoras, afirmándose que era en este contexto en el que quienes tenían las mencionadas necesidades podían avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social a un mismo tiempo.

Es casi un lustro después que el concepto de inclusión educativa emerge con identidad propia. En el “Foro mundial de la educación” llevado a cabo en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), se estableció un marco de acción, sustentado en estrategias y objetivos, destinado a que todos los individuos pudieran ejercer su derecho a aprender y cumplir su obligación de contribuir al desarrollo de la sociedad. Esto con carácter universal en tanto que fueron tomados de los resultados de las conferencias regionales sobre educación para todos y los objetivos internacionales de desarrollo con los que los países se habían comprometido.

En esta nueva reunión mundial se definieron los compromisos con los que se vinculaban las naciones participantes, quienes partieron del reconocimiento de que la educación básica para todos implicaba la garantía de acceso y la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración de todos los niños, niñas y adolescentes. Lo anterior debía, según los miembros del foro, tener especial cuidado en el caso de niños indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, personas viviendo con VIH/sida, y otros.

Se afirma en el texto anterior UNESCO (2000) que los países se comprometen a:

Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo a las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva. Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras, para atender las necesidades de todos: niñas, niños y adolescentes, jóvenes y adultos (p. 39)

Hay otros compromisos en relación al tema como el de promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales.

Además implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias, que resalte la importancia y beneficios para los países de educar a la población actualmente excluida.

Durante la década que siguió al foro, la categoría de inclusión educativa o educación inclusiva, se desarrolló de manera masiva. Los países miembros comenzaron a implementarla en sus marcos legislativos y en sus políticas públicas, según era su compromiso, como base

de todos sus proyectos nacionales, dando poco a poco la definición a un cuerpo que antes se apreciaba tácitamente expuesto.

Para finales de la década siguiente el concepto tuvo su gran momento de consolidación en lo relativo al ámbito educativo, cuando en la Conferencia internacional de educación llevada a cabo por la UNESCO durante el año 2008 en Ginebra, Suiza, se publicó el documento de referencia “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” que basándose en investigaciones internacionales, presentó una perspectiva general de las principales cuestiones relacionadas con la educación inclusiva a fin de informar el debate sobre las políticas; desarrollando los conceptos, las estructuras, los sistemas y las prácticas relativas a esta.

Uno de los principales aportes de este foro de la UNESCO (2008), fue el de la unificación bajo un solo concepto de la educación inclusiva, definiéndola como:

Un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos (p. 39).

En este sentido los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema rígido de integración es muy limitada. Esto es lo que se puede calificar de paradigma de colocación; es decir cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un “lugar” y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia (UNESCO, 2008).

La Unesco hace un pequeño aporte para aclarar las razones del cambio conceptual, que llevaron el eje de la discusión de la integración a la inclusión, precisando que la

integración fue una alternativa a los modelos segregados de currículos y escuelas para necesidades especiales, que tenían como fin último que los estudiantes considerados como alumnos con necesidades especiales entraran en las escuelas comunes, asunto este que era, y todavía es uno de los componentes principales de la aplicación de los modelos de inclusión. Sin embargo la integración en concepto de la Unesco, corre el riesgo de convertirse en un dispositivo retórico más que en una realidad práctica, llegando inclusive a ser más una modificación espacial del aula que una modificación del contenido del currículo y la pedagogía relevantes para las necesidades de aprendizaje de los niños (UNESCO, 2008).

La transición conceptual se debió en lo fundamental, al reconocimiento de que los modelos de integración, que se basaban exclusivamente en el cierre de las escuelas especiales y en “añadir” estudiantes a las escuelas y los currículos comunes, no respondían a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos; en esos modelos los estudiantes debían adaptarse a las normas, estilos, hábitos y prácticas existentes en el sistema educativo, pudiendo incluso llevar a un aumento en las tasas de deserción entre los alumnos con necesidades especiales integrados en escuelas comunes que no implementen de manera comprehensiva un conjunto de cambios institucionales, curriculares y pedagógicos.

Por otro lado, desde la perspectiva de las investigaciones académicas no pertenecientes a las políticas públicas internacionales, pueden apreciarse dos grandes corrientes: la de los autores que plantean la inclusión como un estado y la de quienes la entienden como un proceso. Por ejemplo de la primera vertiente se puede encontrar a Porter, (2008, p. 63) quien afirma que “la inclusión escolar significa, simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad”.

Agregando que “los estudiantes con necesidades especiales van a la escuela donde ya irían si no fueran discapacitados y están en una clase común con sus compañeros” (Porter, 2001, p. 7)

En este mismo sentido, el de la inclusión como estado, otros autores han dirigido su mirada hacia las aulas y lo que ocurre en ellas, considerando que un aula inclusiva es aquella donde los y las estudiantes con y sin discapacidades pueden aprender juntos, donde todos comparten los mismos maestros y maestras (Nevin et al, 2008). Aulas en las cuales no se trata igual a todos, como afirma Pujólas, (2003), sino que se trata igual de bien a todos en función de sus diferencias y de sus necesidades particulares.

Por otra parte, estudiosos de la temática de la inclusión educativa la han comprendido como un proceso, no como un estado pétreo, inmóvil de las cosas, sino como una dinámica cambiante, este es el caso de Sebba & Sachdev (1997) quienes la definieron como “un proceso a partir del cual una escuela intenta responder a las necesidades individuales de todos los alumnos reconsiderando y reestructurando su organización curricular y la provisión de recursos para aumentar la igualdad de oportunidades” (p. 9).

En este mismo sentido, el de la inclusión educativa como proceso, Stainback (2001) señala que

La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula (p. 18).

De este modo puede apreciarse como la inclusión es en el momento actual un eje rector de toda práctica educativa, la cual debe estar guiada por los principios de calidad, equidad, igualdad y solidaridad. Una educación para todos como está direccionada en las legislaciones internacionales y nacionales.

### 2.2.3 Currículo

Etimológicamente, currículo proviene del latín curriculum, de currere, "correr", que significa "carrera".

Si bien el término curriculum fue utilizado por primera vez en un título de texto en la literatura pedagógica por Franklin Bobbit en su libro *How to make a curriculum* en 1924, puede rastrearse la idea hasta fines del siglo XVI, dónde, en las escuelas de los jesuitas, por medio de la *Ratio Studiorum* ( redactada por primera vez por el padre Aquaviva en 1594) presentaron, como señala Díaz (2003) el ideario educativo de sus internados, concretando el proyecto pedagógico y los contenidos esenciales que debían tratarse en sus instituciones.

El mismo autor afirma que el surgimiento del campo del currículo a principios del siglo XX, abarcaba la exigencia de atender las necesidades que tenía la enseñanza en el medio del sistema escolar, sumado al surgimiento de la industrialización de esos años.

Díaz (2003) explica que el escenario curricular emergió con dos grandes tendencias que a la postre, tendrían significativos desarrollos: la primera, enlazada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante.

Esta vertiente fue liderada por el filósofo y educador del movimiento progresista de la educación John Dewey, quien escribe *The child and the curriculum* (1902) en el que desarrolló un enfoque centrado en el alumno, llevando a cabo importantes aportes sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje.

La segunda tendencia, desde una perspectiva más próxima a las instituciones y a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza, surge a partir de los desarrollos realizados por el previamente mencionado Franklin Bobbit quien en 1918 publicó *The curriculum* y,

posteriormente, *How to make the curriculum* (1924), perspectiva ésta que se vería reforzada con el trabajo de Charter, *Curriculum construction* (1924).

Al margen del debate en los Estados Unidos, a fines de los años veinte (y principios de los treinta) los académicos de ambas posturas se reúnen con la idea de elaborar un punto de encuentro, concretado éste en la Declaración conjunta del Comité de la National Society for the Study of Education. Este paso fue seguido, por una suerte de ensayos individuales que aclaraban la postura de varios de los miembros del comité. Este según Díaz, se constituyó como el primer intento serio de lograr una conciliación entre las dos ópticas que caracterizaban el campo curricular: la iniciada por Dewey, centrada en la experiencia del escolar y la desarrollada por Bobbit y luego Charter, caracterizada por la definición formal de los contenidos a enseñar.

Al finalizar la segunda guerra mundial y en cumplimiento de un acuerdo con una sesión sobre aspectos curriculares, Tyler (1973) elabora “Principios básicos del currículo”, documento con el que intentó conciliar las discusiones en el campo y a la vez, unificar una perspectiva de lo curricular, igualándolo a los planes y programas de estudio, prevaleciendo en el medio por dos décadas, internacionalizándose en la década de los setenta, derivando en una generación de modelos pedagógicos que influyeron en las reformas educativas en América Latina, e impactando de múltiples maneras la discusión pedagógica europea.

Al finalizar la década de los setenta, tal como se puede observar en la literatura, según Díaz (2003) el campo del currículo no solo desplazó a la didáctica en cierto sentido, sino que tuvo presencia mundial.

En Europa las comprensiones del curriculum oscilaron brevemente, algo más allá del debate norteamericano, en España, por ejemplo Jimeno (1998) afirma

El valor de cualquier curriculum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en



situaciones reales. El curriculum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida (p.4)

Concibiendo así al curriculum como el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, señalando la necesidad de analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica que responda no sólo a las exigencias curriculares, sino ligada a elementos anteriores a cualquier curriculum e intención del profesor. Razón esta por la que el análisis de la estructura de la práctica tiene sentido plantearse desde la óptica del curriculum, concebido como proceso en la acción, pues es allí donde se desarrolla el momento del análisis último de la práctica pedagógica, en la que se ejecutan todas las determinaciones del sistema curricular, donde suceden los procesos de disertación y donde se evidencian los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos.

En el contexto nacional, para el MEN (1994) el currículum es:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional (p.35)

El tema curricular se dinamizó con fuerza durante el último cuarto del siglo XX, adquiriendo adjetivos que lo complementarían, modificando el proceso de interrelación existente entre los participantes del mismo.

Uno de los ejemplos más significativos es el concepto de flexibilidad curricular, el cual fue comprendido por la UNESCO (como se citó en MEN, 2013) de este modo:

La flexibilización en la educación superior presupone, entre otras cosas, una mayor diversificación y ampliación de una gama óptima de posibilidades de educación y adquisición de saberes que favorezcan un acceso equitativo a este nivel educativo; dicho presupuesto implica, prospectivamente, una mayor diversificación de sus instituciones, transformaciones en sus estructuras; mayor adecuación a las necesidades sociales e incremento de la movilidad dentro del sistema (p.2).

Para el caso de la educación superior, la flexibilidad supone flexibilización curricular en los planes de estudio, flexibilización en la formación dentro de la sociedad del conocimiento y flexibilización en el trabajo, que corresponde a una nueva cultura laboral.

Por su parte el MEN asume la flexibilidad curricular como un cambio en los paradigmas organizativos del conocimiento, patrones estos que pueden ser apreciados por la manera como se estructuran las áreas o campos del conocimiento (formación básica, formación profesional, profundización y formación complementaria) o por la organización de los contenidos curriculares (núcleos, módulos, proyectos, cursos) o por la manera de redefinir la temporalidad de la formación profesional: por ciclos o por vía terminal. Flexibilizar la educación superior significa de este modo hacerla más abierta, darle opciones internas, articulándola con el entorno que lo está demandando.

#### **2.2.4 Accesibilidad.**

El diccionario de la Real Academia Española (RAE), (2014) define al término accesibilidad como cualidad de accesible. Esta misma institución define a su vez el término de accesible como que tiene acceso. De fácil acceso o trato. De fácil comprensión, inteligible.

Etimológicamente la palabra "accesible" viene del latín *accessibilis* y significa "que se puede acercarse junto a ello". Sus componentes léxicos son: el prefijo *ad-* (hacia), *cessus*.

El concepto de accesibilidad puede apreciarse históricamente como las diferentes maneras de adaptación del término a los discursos propios de una esfera académica o pública, que una discusión puramente semántica sobre el concepto propiamente dicho.

Esto es, cada esfera ha decidido apropiarse del el sustantivo “accesibilidad” o el adjetivo “accesible” de una manera natural, con pocas pretensiones academicistas pero con muchas necesidades prácticas.

Es posible señalar dos grandes vertientes en la aplicación del concepto de accesibilidad. La primera es la del diseño industrial, que asumió el concepto en términos de “usabilidad”, palabra ésta derivada del inglés “usability”, haciendo referencia a la cantidad de uso que podía dársele a un objeto por parte de cualquier usuario, indistintamente de si éste tenía o no algún tipo de discapacidad física.

Este entendimiento de la accesibilidad tuvo origen en la corriente del “funcionalismo escandinavo” en la que los objetos tenían que ofrecer la mayor cantidad de funciones posibles, más allá del diseño estético del mismo. Esto debido a la profunda lejanía de sus tierras a otras productoras de materias primas y al poco material disponible, especialmente durante el invierno, prácticamente reducido a la madera y el vidrio.

Esta corriente del diseño se difundió con relativa rapidez en Europa, hasta llegar a Nueva York en el año de 1974, donde se llevó a cabo la primera reunión del “Grupo de Expertos sobre el Diseño Libre de Barreras”, en la que se establecieron los primeros antecedentes sobre la eliminación de barreras físicas que dificultaban la participación plena y en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad en la sociedad; se instaba además a los arquitectos, ingenieros, paisajistas y urbanistas a formarse bajo estos nuevos criterios, apareciendo de esta manera los primeros documentos sobre la formación de profesionales en la eliminación de barreras físicas.

Todo este movimiento del diseño y la arquitectura fue conocido como “diseño sin barreras” o “diseño universal”, definido muy posteriormente por la Resolución ResAP, 3 Consejo de Europa, (2001) como:

Una estrategia destinada a diseñar y componer los diferentes entornos, productos y servicios accesibles y comprensibles, así como utilizables por todo el mundo, y en la forma más independiente y natural posible, sin necesidad de recurrir a soluciones que necesiten un diseño posterior especial (p.28).

Aclarando que para el propósito de la mencionada resolución, se entiende que tiene el mismo significado que las expresiones “diseño universal”, “diseño integrado”, “diseño sin barreras”.

Pero no fue hasta el año de 1982 donde, en el “Programa de acción mundial para las personas con discapacidad” de la ONU, apareció el término de “accesibilidad”, sin una definición clara de su significado, dejando al término como algo implícito, acercándose más bien a la definición del diccionario común, a pesar de lo cual se afirmó con contundencia sobre la accesibilidad que:

La minusvalía está, por consiguiente, en función de la relación entre las personas con discapacidad y su ambiente. Ocurre cuando dichas personas se enfrentan a barreras culturales, físicas o sociales que les impiden el acceso a los diversos sistemas de la sociedad que están a disposición de los demás ciudadanos. La minusvalía es, por tanto, la pérdida o la limitación de las oportunidades de participaren la vida de la comunidad en igualdad con los demás (p.15).

En el documento también se alienta a los Estados Miembros a que adopten una política que garantice a las personas con discapacidad el acceso a todos los edificios e instalaciones públicas nuevas, viviendas y sistemas de transporte públicos. De igual modo a que se debe promover la accesibilidad a los edificios, instalaciones, viviendas y transportes públicos ya

existentes, aprovechando las renovaciones de estos. Por último se debe asegurar el acceso de las personas con discapacidad a todos los servicios de la comunidad. (ONU, 1982)

Puede apreciarse como el concepto de “accesibilidad” debe comenzar a esbozarse dependiendo de la esfera en la que este se aplique, pues desde el diseño y la arquitectura, como se señalaba anteriormente, se asume como el porcentaje de uso que una persona con discapacidad puede hacer de un producto en especial, mientras las políticas públicas entienden a la misma categoría en clave de cobertura, esto es el nivel de abrigo que puede ofrecer un estado, ya no solo a las personas en situación de discapacidad sino a todas las minorías en general.

Ya para el año de 1994 el concepto mencionado había tomado gran fuerza, apareciendo cada vez con mayor frecuencia y detalle, como puede verse en el documento “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” (ONU, 1994) donde se describe todo un marco normativo y procedimental en relación con la accesibilidad, señalando sobre las posibilidades de acceso:

Los Estados deben reconocer la importancia global de las posibilidades de acceso dentro del proceso de lograr la igualdad de oportunidades en todas las esferas de la sociedad. Para las personas con discapacidades de cualquier índole, los Estados deben a) establecer programas de acción para que el entorno físico sea accesible y b) adoptar medidas para garantizar el acceso a la información y la comunicación (p.15).

Seguidamente, indica que se deben adoptar medidas para eliminar los obstáculos a la participación en el entorno físico. Dichas medidas pueden consistir en elaborar normas y directrices y en estudiar la posibilidad de promulgar leyes que aseguren el acceso a diferentes sectores de la sociedad por ejemplo, en lo que se refiere a las viviendas, los edificios, los servicios de transporte público y otros medios de transporte, las calles y otros lugares al aire libre. (ONU, 1994)

Las medidas para asegurar el acceso se incluirán desde el principio en el diseño y la construcción del entorno físico. Por otra parte es necesario consultar a las organizaciones de personas con discapacidad cuando se elaboren normas y disposiciones para asegurar el acceso, esto desde la etapa de planificación inicial de los proyectos. (ONU, 1994)

Respecto al acceso a la información y la comunicación en el documento mencionado queda claro que las personas con discapacidad y (o) sus familias deben tener acceso en todas las etapas a una información completa y accesible sobre el diagnóstico, los derechos, los servicios y programas disponibles, utilizando para esto el sistema Braille, grabaciones en cinta y otras tecnologías adecuadas.

### 3. Metodología

#### 3.1 Tipo de investigación

El inicio del presente estudio fue de tipo exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), ya que al examinar el tema/problema de investigación: “Analizar la situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín” pudo apreciarse que este había sido poco estudiado, es decir, la revisión de la literatura reveló que únicamente había guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de investigación, razón por la que se buscó observar tantas manifestaciones del tema estudiado como fuera posible.

No obstante lo anterior, la investigación pasó en un segundo momento a ser de tipo descriptiva (Hernández et al, 2010) en tanto que buscó medir, independientemente entre sí, las dimensiones del fenómeno, intentando posteriormente integrar las mediciones de cada una de dichas variables para describir a fondo las manifestaciones del mismo, si bien el objetivo no fue indicar el cómo de la relación de las variables medidas.

Como afirma Dahnke (1986) los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables.

Como señala Dankhe, (1986) muy frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos, es decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de

personas, grupos, comunidades o cualquier otro evento que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.

## **3.2 Diseño**

### **3.2.1 Cualitativo**

El concepto asumido en el presente estudio para definir al diseño cualitativo fue el de Hernández et al (2010) quienes señalan que éste, el diseño cualitativo, se refiere al “abordaje” general que habrá de ser utilizado en el proceso de investigación.

En la medida en que dos de los objetivos de investigación fueron de carácter interpretativo, se decidió utilizar como diseño cualitativo la teoría fundamentada (Hernández et al, 2010), pues esta debe ser utilizada cuando el fenómeno de investigación alude a percepciones personales, aspectos emocionales o asuntos de difícil aprehensión por métodos de investigación más convencionales.

La teoría fundamentada enseña que se parte de los datos que se pueden extraer de entrevistas, documentos, registros, etc., para luego codificarlos, asignándoles una etiqueta. Posteriormente se procede a organizar e interpretar esos datos por medio de categorías (conceptos más abstractos), luego se les asignan las propiedades y dimensiones, para finalmente relacionarlas por medio de proposiciones, las cuales responden al fenómeno estudiado. (Strauss & Corbin, 2002)

Para el caso del presente estudio se utilizó la teoría fundamentada en sus etapas iniciales, a saber: microanálisis de los textos significativos, generación de categorías iniciales, intermedias y finales con sus propiedades y dimensiones, para, posteriormente, concluir en un análisis relacional entre las categorías finales. Etapas estas previas a la generación de teoría (Strauss & Corbin, 2002).



### 3.2.2 Cuantitativo

La parte cuantitativa del diseño fue llevada a cabo de manera no experimental, esto en palabras de Hernández et al (2010) fue debido a que la misma se realizó sin manipular deliberadamente variables, es decir, el estudio se efectuó sin alterar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras, no hubo condiciones o estímulos planeados que se administraran a los participantes del mismo.

Lo anterior fue desarrollado debido al interés de apreciar el fenómeno en su estado natural, sumado a lo que Mertens (2005) señala, la investigación no experimental es apropiada para variables que resultan complicadas ser manipuladas.

Seguido a esto, la investigación se decantó en un diseño no experimental transversal o transeccional, debido a su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales fueron recolectados los datos, tal como lo comprenden Hernández et al. (2010). Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, esto en vista del objetivo general del estudio de “Analizar la situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín”, ya que en este se buscaba describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento específico y no a través de varios tiempos.

El diseño posteriormente derivó en un diseño transeccional exploratorio, de cuyo propósito Hernández et al. (2010) señalan:

Es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos; además, constituyen el preámbulo de otros diseños (no experimentales y experimentales (p, 152).

Razones estas que coinciden con los objetivos de la investigación, en tanto que es un tema de estudio poco abordado, lo que hace al análisis de sus variables un análisis exploratorio, y la intención de la misma se ubica temporalmente en un solo momento, específico y no comparativo.

### **3.3 Selección de la muestra**

#### **3.3.1 Cualitativa**

Para desarrollar los objetivos específicos de “Describir el estado de los procesos de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín”, e “Identificar las percepciones personales de los directivos de los programas y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, acerca de la inclusión a personas con discapacidad visual” se escogió una muestra no probabilística (Hernández et al, 2010), dirigida a expertos que, para el caso, se consideraron como participantes idóneos en tanto que ejercían como directivos de los lugares en los que se desarrolló el estudio.

#### **3.3.2 Cuantitativa**

Con el fin de desarrollar el objetivo específico de “Conocer los factores personales y de formación de los docentes de los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, en relación con la inclusión a personas con discapacidad visual”, se seleccionó una muestra probabilística, esto en favor de que en el grupo de la población docente todos los elementos de ésta tuvieran la misma posibilidad de ser elegidos (Hernández et al, 2010).

Esta muestra se dividió seguidamente en tres subgrupos, correspondientes, cada uno, a las tres universidades sobre las que se realizó la investigación, con la intención de contrastar posteriormente los resultados obtenidos por medio de los otros instrumentos.

Con el fin de analizar las muestras independientemente entre sí, se optó por un modelo muestral probabilístico estratificado, pues, como señala (Kish, 1995), la estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, a fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral.

### **3.4 Enfoque.**

Debido a la necesidad de desarrollar el objetivo general del estudio de “Analizar la situación de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín” y en relación con los tres grandes escenarios de investigación que se derivaron de este en los objetivos específicos de “Describir el estado de los procesos de inclusión a personas con discapacidad visual (...)”, “Indagar sobre los significados dados por los directivos (...) a la inclusión a personas con discapacidad visual” e “Identificar percepciones personales y aspectos formativos de los docentes (...) en relación con la inclusión a personas con discapacidad visual”, la investigación fue realizada bajo un enfoque mixto.

Este enfoque, mixto, fue seleccionado con el propósito de ampliar el alcance del estudio, pues podrían ser analizadas tres dimensiones esenciales al interior de la academia musical superior, a saber: políticas institucionales de los claustros, lo cual se muestra al indagar por sus procesos de inclusión, sumado a la exploración de las comprensiones de los directivos y los docentes de estas escuelas, además del conocimiento de la cualificación de estos últimos, a la enseñanza inclusiva con personas con discapacidad visual.

En esta medida un enfoque mixto propiciaría una comprensión más profunda del problema a investigar, en tanto que ofrecería una perspectiva múltiple, pues arrojaría varios tipos de datos que pudieran ser complementarios entre sí.

Lo anterior, sumado a una recolección más acertada de los datos, lo cual facilitaría un posterior análisis, pues la muestra a estudiar implicaba a los directivos de tres universidades, y alrededor de cien docentes de las mismas, lo que arriesgaría, además, una posible debilidad metodológica si se aplicaran los mismos instrumentos de recolección de datos a ambas muestras.

Tal como lo indican Hernández et al. (2010) el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. La investigación se sustenta en las fortalezas de cada método y no en sus debilidades potenciales.

Este enfoque mixto tuvo predominancia en lo cualitativo, en tanto que dos de los tres objetivos indagaban por este aspecto.

Dentro de la investigación se aplicó en un primer momento un enfoque y posteriormente el otro, de forma independiente y en cada etapa se siguieron las técnicas correspondientes a cada uno de ellos, convirtiéndolo en un modelo o diseño de dos etapas (Hernández et al, 2010).

Según esta manera secuencial de aplicación de cada uno de los enfoques, este derivó en la variante llamada diseños de aplicación independiente, de resultados complementarios, el cual consiste en aplicar independientemente los dos enfoques , dentro del mismo estudio, precediendo uno al otro para presentar los resultados de manera separada o en un solo reporte. (Hernández et al, 2010).

En correspondencia con el objetivo específico de “Conocer los factores personales y de formación de los docentes frente al estudiante con discapacidad visual”, el estudio asumió un enfoque cuantitativo, esto en relación con la necesidad del análisis colectivo de las percepciones personales, como son las opiniones y creencias de los docentes de las instituciones en las que se llevó a cabo la investigación, acerca de las personas con

discapacidad visual en general y a un posible alumnado con esta misma condición en particular.

Como lo indica Grinnell (1997) estas realidades son susceptibles de conocerse, premisa bajo la cual resulta posible comprender una realidad externa e independiente del investigador. Para esto se requiere obtener la mayor cantidad de información sobre la realidad objetiva, pues solo conocemos la realidad del fenómeno y los eventos que lo rodean a través de sus manifestaciones, el cómo y el porqué de las mismas, para luego registrar y analizar dichos eventos.

Tal como señalan Todd, Nerlich y McKeown (2004) en Hernández et al. (2010), la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales.

### **3. 5 Instrumento de recolección de datos**

#### **3.5.1 Cualitativo**

Con el fin de indagar sobre los objetivos específicos de “Describir el estado de los procesos de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música”, e “Indagar sobre los significados dados por los directivos de los programas y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, a la inclusión a personas con discapacidad visual” se aplicó la entrevista como instrumento de recolección de datos, la cual fue realizada

personalmente a los directores de los tres pregrados en música y la licenciatura en música de la ciudad de Medellín (una de las universidades tiene pregrado y licenciatura en música.

Las entrevistas fueron de carácter estructurado, dando libertad y tiempo para que el entrevistado desarrollara a cabalidad sus respuestas, éstas constaron de 14 preguntas estructuradas (Bonilla y Rodríguez, 1997) y de conocimientos Mertens (2005), las cuales se derivaron del documento: Lineamientos, política de educación superior inclusiva (MEN, 2013), en el que se señalan una serie de “barreras” al interior de los centros educativos de nivel superior.

Previo a las entrevistas se hizo contacto con todos los entrevistados, en el que se les informó de los objetivos de la aplicación del instrumento. Antes de comenzar el diálogo con los directivos se les solicitó su aprobación para que éste fuera grabado en audio, pedido con el que todos estuvieron de acuerdo.

Las entrevistas fueron realizadas los días: viernes 11 de Marzo, miércoles 16 de Marzo y jueves 17 de marzo del año 2016.

### **3.5.2 Cuantitativo**

En relación con el objetivo específico de “Determinar los factores personales y de formación de los docentes frente al estudiante con discapacidad visual”, se realizó un estudio tipo encuesta entre la totalidad de los docentes de planta del pregrado y la licenciatura en música de la Universidad de Antioquia, la totalidad de los docentes de planta de la Universidad Eafit y parte de la totalidad de los docentes (no existen docentes de planta) de la Fundación Universitaria Bellas Artes.

La aplicación del instrumento en la Universidad de Antioquia se llevó a cabo en día 10 de Marzo de 2016, las encuestas correspondientes a la universidad Eafit se realizaron durante

la semana comprendida entre los días 14 y 18 de Marzo y las mismas en la Fundación Universitaria Bellas Artes se hicieron durante el mes de Abril de 2016.

Para el presente estudio se utilizó una adaptación del formulario diseñado por Gil et al. (2011) el cual fue complementado con preguntas realizadas a partir de los señalamientos del MEN en sus Lineamientos, política de educación superior inclusiva (MEN, 2013) como barreras en la inclusión a personas con discapacidad.

A estas preguntas se les agregó interrogantes realizadas por el autor de la presente investigación, motivadas por la necesidad de indagar aspectos más generales de la relación de los docentes con las personas con discapacidad visual.

El cuestionario constó de 9 preguntas cerradas, dicotómicas, tricotómicas y tipo Likert con una variación de siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.

## 4. Análisis

### 4.1 Cualitativo

#### 4.1.1 Fase descriptiva

Los informantes a quienes se les aplicó la entrevista estructurada fueron tres directivos de programas de pregrado en música y licenciatura en música de varias instituciones universitarias de Medellín. El primero es director del programa de música, Maestro en Artes Plásticas, con más de 20 años de ejercicio docente universitario y más de un año de experiencia directiva. El segundo jefe del programa de música, es licenciado en educación musical, magister en Estética y doctor en Historia, con quince años de experiencia docente universitaria. El tercero es director del programa de música, músico con énfasis en flauta travesa, magister en Artes, con experiencia docente de doce años. Director del programa desde hace cuatro años.

En relación al tema que indaga por la existencia en las pruebas de ingreso, de criterios claros de inclusión, adaptabilidad y accesibilidad de acuerdo a las necesidades de la población con discapacidad visual, un directivo manifestó que no se han tenido en cuenta los mismos, puesto que no tienen estudiantes con discapacidad visual, así:

*Bueno, para el programa, específicamente las pruebas de ingreso, no se han tenido esos criterios, de hecho, desde el momento que yo estoy aquí no se ha presentado el primero digamos, que nos haya llevado como a sentarnos específicamente a proyectarlo para él (E: 1, 2)*

En contraste y sobre el mismo tema otro directivo expresó que la característica fundamental que debe poseer cualquier aspirante de música es la de mostrar cualidades musicales, agregando que podía evidenciarse el criterio de inclusión, en la existencia de tres (3) egresados con discapacidad visual, así:



*A ver... empiezo con varias cosas... cuando se hace una prueba general, se piensa que es para todo el mundo, lo que... y que todo el que ingresa debe ingresar, valga la redundancia, con cier... mostrar en música, mostrar cualidades y unos conocimientos mínimos, (E 2: 115)*

*Que es, o para ubicarlos bien sea en el primer nivel de universitario o que realicen el nivelatorio, y si no tienen tampoco el nivel... Para cursar este ciclo que es el nivelatorio pues sugerirle que profundice en ese conocimiento. (E2: 116)*

*De ahí se parte la prueba básica, ¿ahora, cuál es la particularidad?, la particularidad es que hemos tenido, ¡y nos sentimos muy orgullosos!, Que en el departamento de música han pasado tres, en este momento hay uno en la maestría, tres personas con discapacidad visual. (E2: 117).*

Frente al mismo asunto, otro directivo mostró una posición totalmente diferente, pues la guía de admisión tiene una cláusula que explicita la no admisión de discapacitados visuales, respecto a lo cual manifestó:

*¡No, realmente no! yo creo que el único asunto de discapacidad que ha atendido la universidad o al menos que ha tratado de resolver, en su relación con la facultad de artes, tiene que ver con la movilidad de las personas que tienen justamente movilidad reducida. (E3: 207)*

*Por el contrario nuestra guía de inscripción para el examen de admisión tiene, pues, una cláusula que dice que nosotros no tenemos las condiciones necesarias para atender personas con algún tipo de discapacidad. (E3: 209)*

Otro tema indagado en la entrevista a los directivos, trata de la eliminación de barreras arquitectónicas y urbanísticas de acuerdo a normas de accesibilidad y al fomento de la construcción y adecuación de infraestructura. A propósito de esto, un directivo afirmó que

en su institución había una preocupación incipiente por el asunto, una primera inversión, afirmando:

*Bueno, ¿que si promueve la eliminación de barreras? ¡Está intentando hacerlo!*

*(E 1: 6) Se ha preocupado por el tema, obviamente todavía de una manera, considero yo, incipiente (E 1: 10)*

*Y ya pues ustedes ven que hay un primer paso, la primera inversión donde se tuvo en cuenta el hecho de ayudar a personas con discapacidades diversas, cierto, de movilidad reducida, de la posibilidad de que de pronto personas en silla de ruedas o en muletas o con algún problema de movilidad pudiera ser (E 1: 12)*

En contraste con el mismo asunto otro directivo, manifestó que sí se estaba pensando en la normatividad, de una manera lenta, pero que por el momento solo había rampas y ascensores

*¡Sí! y voy a decir lo siguiente: cuando esto se pensó, esto es una universidad vieja y lo mismo va a pasar en la de Antioquia y lo mismo va a pasar en los adventistas... (E2: 131)*

*(...) ¡1997!... Después de la Constitución del 91 incluso. Y ustedes ya ven que al caminar por Eafit hay rampas, hay ascensores, (E2: 133)*

*Y así lentamente se han ido proporcionando, quizás no es lo ideal pero ¡sí! la universidad está pensando en esa normatividad, (E2: 138)*

Otro entrevistado dio a conocer dos posiciones encontradas sobre el tema, que correspondían, una al departamento de música en particular y la otra a la universidad en general.

*¡El departamento de música como tal no! La jefatura del departamento de música que está a mi cargo, yo la considero como una figura administrativa, pero administrativo-académica. (E3: 210)*

*La Universidad de Antioquia sí tiene una unidad de logística que sí se ha encargado de hacer las modificaciones necesarias para eliminar barreras para la población con algún tipo de discapacidad. (E3: 211)*

Sobre el tema de políticas que permitan al discapacitado visual acceder a los servicios y apoyos complementarios para facilitar su adaptación, un directivo expresó no conocer ninguna en su institución aclarando que no tenían estudiantes con discapacidad visual. Así afirmó:

*No conozco ninguna vigente en la institución (E 1:21)*

*De hecho en este momento no tengo contacto con ninguna persona con discapacidad visual en la institución (E 1: 22)*

Otro directivo por el contrario manifestó la existencia de apoyos complementarios: monitores como apoyo, software para acceder a documentos y libros.

*Ahora, lo que facilita la universidad en el caso de música, y creo que a Valentín le tocó, es que la universidad le proporciona unos monitores que les colaboren en la parte de apoyo y de profundización en el proceso de aprendizaje, incluso en la presentación de pruebas, (E2: 142)*

*En este momento hay en la biblioteca un software nuevo que facilita a las personas que tienen discapacidad visual para acceder a los documentos y libros que hay en la biblioteca (E2:145)*

*Entonces, poco a poco, se ha ido adaptando, quizás no sea lo óptimo pero sí hay algunos medios, de, dependiendo de la particularidad de cada programa, (E2: 146)*

Otro directivo expresó frente al tema una posición cercana a la primera, solo existiendo algunas conversaciones para la consecución de apoyos.

*¡No! lastimosamente la respuesta, en ese caso, sería negativa, hasta ahora hemos emprendido algunas conversaciones para tener unas personas en la lectura y el diseño de documentos en Braille, (E3: 214)*

Acerca del tema de la incorporación de criterios de educación inclusiva y accesibilidad, un directivo se refirió exclusivamente al tema arquitectónico, mostrándolo como un proceso incipiente, ilustrándolo así:

*Digamos que están apenas en maduración (E 1:23)*

*Te digo una cosa es, por ejemplo con... con la sala Conaces nosotros tenemos lo que es la renovación de registros calificados donde se muestra una infraestructura, donde se mostraron los planos del ascensor (E 1: 24)*

En contraste otro directivo narró la experiencia, basado en la existencia previa en su institución con estudiantes con discapacidad visual, haciendo énfasis en la problemática del proceso de enseñanza aprendizaje de los mismos, así:

*Es una pregunta que hacen cada vez que hay acreditación, ¡y sí!, porque pues... la muestra es que tener... hemos tenido estudiantes con discapacidad visual y discapacidad física, pues discapacidades, (E2: 151)*

*Siendo conscientes que no es solamente tener los ascensores, ni solamente subir el arbolito, ni solamente proporcionar el monitor, ni comprar el software para que la persona vaya y pueda leer, detrás de eso hay un problema todavía más grande que es el proceso de enseñanza aprendizaje y el proceso de aprendizaje, (E2: 153)*

Al contrario, en relación al mismo tema otro directivo fue claro en dar una respuesta negativa en relación a la incorporación de criterios de inclusión.

*¡No! yo creo que eso más o menos reúne lo que he manifestado. El asunto de la accesibilidad, pues, de cierta manera se ha trabajado desde la universidad ¡pero no! Nosotros no tenemos alguna política clara y no hemos desarrollado alguna iniciativa en torno a esa inclusión. (E3: 216)*

Respecto al tema de la creación de mecanismos de adecuación y flexibilización de contenidos, prácticas pedagógicas y de diseño curricular, un directivo docente expresó la inexistencia de los mismos, de ésta manera:

*No, hasta ahora no hemos tenido en cuenta ese tema (E 1: 37)*

*En este momento todo transcurre con el otro tipo de población, que no tiene su discapacidad visual, específicamente, hablando del debate particular, que es bien interesante ¡No! (E 1:38)*

Otro directivo dio una respuesta sobre el tema más amplio, mostrando cierta flexibilidad en contenidos y evaluaciones, afirmando que:

*En este momento se está empezando a hablar de flexibilidad en toda la universidad y en música estamos promoviendo cierto grado de flexibilidad, que pienso que tan cuadriculado no puede ser el pensum. Hay una... hay un... hay una cosa y es lo que aprueba el ministerio educación que es el currículo, pero tampoco puede ser tan inflexible que no permita adecuarse a las particularidades de esta población. (E2: 159)*

*Entonces, flexibilidad curricular no hay, porque tuvo que ver todas las materias, porque eran las del... las que estaban en el Pensum (E2: 165)*

*Lo que sí había, que creo que fue lo que pasó, modificación quizás de ciertos contenidos y la posibilidad de no presentar la prueba como la presentaban todo el mundo, sino de presentarla de manera diferente con una persona que le ayude, que... (E2: 166)*

*Pero que diera prueba de que los contenidos, que se veían en ese currículo, los había asimilado, ¡y eso es lo que se busca! (E2: 167)*

*:... ¡El pensum!... Entonces más que flexibilizar es crear, ¡no! hay que ver las dos, flexibilizar porque si se fuera tan rígido ninguno de los tres se habría graduado (E2: 171).*

Contrario a la manifestación anterior, otro directivo expresó de modo lacónico.

*De nuevo la respuesta es no (E3: 216)*

Respecto al tópico que indagaba sobre el fomento en la institución de Ambientes virtuales de aprendizaje Ava y Objetos Virtuales de Aprendizaje Ova, que contribuyeran a la adecuación y flexibilización de la oferta de programas académicos en correspondencia con los estudiantes discapacitados visuales, un directivo expresó que:

*Bueno, digamos (...) la institución ni siquiera ha madurado los ambientes virtuales de educación para la población que tiene vigente. (E 1:39)*

*Apenas estamos en los proyectos en lo que es el POA, lo que es el plan también estratégico institucional, del enfrentar ese tipo de problemas. (E 1:40)*

Otro directivo, en un sentido opuesto mostrando desconocimiento, mencionó la existencia de ambientes virtuales de aprendizaje pero solo para la población general así:

*¿Vení... Cuáles son los Ava y cuáles son los Ova? (E2: 174)*

*Ambientes de aprendizaje exclamación a ver... La universidad tiene...Pero en general ahí se nutren la facultad, tiene varias cosas: primero, tiene Eafit interactiva, que no sé si a ti te sirvió de alguna manera porque es netamente visual y ahí es donde... esa es la primera cosa, que la universidad si tiene unos ambientes de aprendizaje y pero son netamente visuales, (E2: 175)*

*Entonces, partiendo de ese... ¡ese punto, poco va a servir! (E2: 176)*

En consonancia con la manifestación anterior, otro directivo manifestó de igual modo la existencia de ambientes virtuales solo para la población general:

*! En esa medida sí hemos dado algunos avances y hemos hecho algunas propuestas. Tendría que aclarar que ahí no estamos visualizando la posibilidad de atención a personas con discapacidad ¡no! (E3: 223)*

*Realmente no hemos hecho la reflexión de inclusión, en esas plataformas, personas con discapacidad. Como les decía hace un rato, eso es un tema que apenas (... ) (E3: 225).*

En relación al tema de la existencia de incentivos por adelantar procesos de adaptación y creación de programas académicos flexibles con el uso de las TIC, bajo estándares que garantizaran las condiciones de acceso universal, respondiendo a la población con discapacidad visual, un directivo manifestó que al respecto no tenían nada, y exhibió un caso que observó en otra institución sobre el tópico mencionado y el efecto de colapso que el proceso causó sobre esta, así:

*No, pero yo sí tengo un apunte a partir de una experiencia que viví en otra institución ¡que no voy a decir necesariamente cuál es! y no porque vaya en detrimento de la institución sino porque no viene al caso. ( E1: 42)*

*Y tuvieron un caso particular de un chico que tenía discapacidad visual que solicitó entrar al programa, se le permitió entrar al programa para hacer música. (E 1: 44)*

*Ahora, eso generó una cantidad de retos inesperados para la misma institución, (E 1: 45)*

*Genera asombro, en el sentido que toda la inversión que se genera, (E 1: 55)*

*El hecho es que la inmadurez de nuestras instituciones es a tal punto que ¡colapsa una institución! ¡Ciertamente! es enfrentarse... es... lo pone como en un parangón, en una balanza muy curiosa (E 1: 62)*

En consonancia con lo anterior otro directivo expresó la inexistencia de programas académicos flexibles con el uso de las TIC en su institución, de este modo:

*¡De aprendizaje no!, Se han hecho cosas, se han hecho audiovisuales, se han hecho cosas muy elementales de software, se han hecho música y composición, pero nunca se ha pensado hacia el proceso de la enseñanza con personas con limitación. (E2: 183)*

Otro directivo a propósito de lo mismo responde afirmativamente, circunscribiendo su respuesta a esfuerzos individuales de algunos profesores, pero sin tener en cuenta la discapacidad visual, así:

*¡Sí! Sobre todo los profesores que, de manera individual, han hecho. Pero, insisto, eso no tiene relación con la atención de personas con discapacidad, pero ¡sí! (E3: 224)*

En el tópico que se refiere al fortalecimiento del acceso a la información y a las nuevas tecnologías desde la perspectiva de inclusión de la población con discapacidad visual a partir de la producción de OVA, de la implementación de software, el uso de equipos de cómputo y adaptación de contenidos y de páginas web, respondiendo a los estándares internacionales de acceso universal, un directivo manifestó:

*Podríamos decir que tenemos diferentes niveles de dar respuesta a la población que ustedes vienen a representar, dentro de su investigación. (E 1: 80)*

*Hay niveles de respuesta, hay unos niveles de respuesta que son de voluntad... institucional (E 1: 81)*



*Pero hay otras que trascienden, que trascienden y que inclusive ¡pueden colapsar (risas) a una institución! (E1: 82)*

Otro directivo fue enfático en que no existe el proceso

*... De software para la enseñanza con invidentes ¡no hay! Así de sencillo. Hay software, hay mucho software, y hay bases de datos, pero software para invidentes no tenemos en este momento. Lo que sí hay es en la biblioteca pero no en el departamento de música. (E2: 184)*

Otro directivo en consonancia con lo anterior expresó su negativa, y reitera las diferencias entre las políticas de la universidad en general y la facultad en particular, así:

*¡Yo no los conozco de manera precisa! Sé que la universidad tiene muchos mecanismos por los cuales se atiende y se responde a las necesidades de las personas con discapacidad visual. Al decir ¡yo no las conozco! Vuelvo a insistir en que esta facultad no se ha preparado para esa atención. (E3: 233)*

Sobre el tópico de mecanismos eficaces para dar formación diferencial a los docentes y a la comunidad educativa en relación a los procesos de educación inclusiva de la población con discapacidad visual, un directivo señaló la inexistencia de los mismos, así:

*¡No! En este momento la capacitación docente está derivada hacia la cualificación de la investigación, estamos hablando disciplinarmente, nada con respecto a la inclusión con diversas discapacidades. (E 1: 89)*

Otro directivo expresó la ausencia de los mismos también en relación con los docentes, sin embargo mencionó la promoción de un proceso de enseñanza diferente con los discapacitados.

*¡No! si se habla de formación... cursos de formación docente con discapacitados, ¡no hay! Lo que si se promueve es que haya un proceso de enseñanza diferente con los discapacitados pero... empezando porque en Colombia, si se han hecho*

*uno o dos cursos de formación para invidentes en la enseñanza de la música no creo que hayan sido tres, entonces también no existen este tipo de cursos al menos en el país. (E2: 185)*

De igual modo otro expresó:

*¡No! No tenemos ninguna actividad hacia... con miras a atender esa población. (E3: 235)*

En relación con el tema anterior, los informantes no dieron respuesta alusiva a la formación de la comunidad educativa en los procesos mencionados.

Sobre el tema del uso de procesos de sensibilización, información y formación docente y de la comunidad académica con el fin de promover el respeto por la diversidad, la eliminación de estereotipos, estigmas, prácticas de discriminación y prejuicios sobre las personas con discapacidad visual, un directivo respondió haciendo la precisión sobre la parte curricular, de este modo:

*Bueno... hay asignaturas donde se toca el tema, pero no dirigido a un público específico, se habla en general, (E 1: 90)*

*Hay asignaturas, por ejemplo, donde se aborda el concepto del etnocentrismo, pero él etnocentrismo llevado a un concepto muy plural. (E 1: 91)*

*Sí hay, dentro de las asignaturas teóricas, tenemos a ética, tenemos desarrollo humanístico donde sí pretendemos generar sensibilización del hecho de entender que el otro hace el reflejo de mí mismo, (E 1: 94)*

*Ese tema y esa sensibilización si se busca en el músico de bellas artes (E 1: 98)*

Otro directivo por el contrario circunscribió su manifestación a los procesos de socialización que se dan entre estudiantes, docentes y comunidad en general. Reiterando de nuevo la promoción en su institución de la diversidad, la inclusión y el respeto:

*Creo que eso fue un proceso de aprendizaje, Valentín fue el que se inauguró aquí, y yo creo ¡no se! hasta donde yo he conocido, no creo que nadie lo haya discriminado de sus compañeros o profesores, (E2: 186)*

*Pero eso al principio seguramente no fue fácil, nadie estaba acostumbrado, ni nadie estaba capacitado, ni estudiantes, ni profesores, ni nadie, ¡nadie! (E2: 191)*

*Pero lo que sí promueve la universidad es la diversidad, la inclusión y el respeto (E2: 192)*

En la misma línea otro directivo hizo referencia a la sensibilidad artística, mencionando la inexistencia de políticas de atención a la diversidad:

*Esta facultad yo pensaría que tiene una situación que le es natural, quizá la sensibilidad artística. Nosotros no tenemos alguna política de atención especial a personas de poblaciones especiales, quiero decir eso en el contexto del tema de raza, sexo, preferencias sexuales, (E3: 236)*

En relación al tema de la realización de un semestre cero, de nivelación o preuniversitario que permita reducir la brecha en las competencias requeridas por la población con discapacidad visual, un directivo señaló la inexistencia del mismo, de este modo:

*Aquí tenemos lo que se llama, tradicionalmente, un preparatorio... pero es para todo el mundo (E: 112)*

En consonancia con lo anterior, otro directivo consideró:

*No propiamente para las personas que tienen discapacidad visual, tiene... el departamento tiene tres semestres de nivelatorio (E2: 204)*

De igual modo, otro directivo afirmó:

*Nosotros tenemos un programa preparatorio previo a la formación en pregrado con una duración de cuatro semestres, pero ese programa está abierto para cualquier persona ¡y ahí vuelve a pasar lo mismo! (E3: 241)*

#### **4.1.2 Fase de análisis.**

El análisis de los datos cualitativos recolectados tuvo varios momentos: el primero descriptivo: en el que se realizó un análisis por palabras o frases y (o) párrafos de las entrevistas, para establecer códigos o conceptos, llevando a cabo una constante comparación entre estos. Los acontecimientos, sucesos, objetos, acciones e interacciones que se consideraron conceptualmente similares, se reunieron o agruparon bajo conceptos más abstractos llamados categorías (Strauss & Corbin, 2002).

El segundo momento tuvo, como resultado del anterior, veintidós categorías iniciales: ausencia de demanda, inexistencia de procesos de inclusión, limitantes institucionales, inclusión, exigencias de Colciencias y el MEN, procesos de inclusión, costos, respuesta institucional frente a la discapacidad, inexistencia de mecanismos de adecuación y flexibilización, experiencia de otra institución, priorización de la población general frente a la discapacitada, perfil del aspirante discapacitado, políticas institucionales, percepciones personales, sensibilización sobre minorías, perfil de ingreso, perfil de egreso, ausencia de formación docente, acciones inclusivas, proceso de enseñanza aprendizaje, valores institucionales y diferenciación sobre el proceso de inclusión entre la universidad y la facultad.

En el tercer momento se realizó una reducción temática, mediante el análisis de las propiedades y dimensiones de las categorías iniciales. Éstas se agruparon en seis: currículo,

educación inclusiva y accesibilidad, procesos de sensibilización educativa, políticas públicas, percepciones personales y formación docente.

El procesamiento de los datos se realizó por medio de Microsoft Excel 2010, desarrollando una matriz sobre una malla del mismo programa, que contuvo nueve filas llamadas: número de entrevista, datos demográficos, texto, categorías, subcategorías, comentarios y análisis preliminar. La malla consistió también de una serie de columnas, numeradas ordinalmente, que sirvieron para realizar el procedimiento de filtrado de códigos y de agrupamiento de estos por categorías.

En el cuarto momento se ordenaron las categorías reagrupando algunas, de acuerdo a propiedades y dimensiones, obteniendo una selección de cuatro categorías: Currículo, Accesibilidad, Imaginarios sociales y Formación docente.

La categoría Currículo, en el presente estudio, se entiende como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (MEN, 1994).

Las propiedades de la categoría Currículo encontradas fueron: criterios, planes de estudio, recursos, programas, metodologías y procesos.

En relación a la propiedad criterios, las dimensiones que se hallaron fueron: perfil de ingreso, perfil de egreso, interés por el cumplimiento de los estándares de calidad exigidos por el MEN.

En relación a la propiedad planes de estudio, las dimensiones encontradas fueron las de existencia o no de flexibilización curricular y metodologías flexibles. La propiedad procesos tuvo como dimensiones las variaciones en este patrón: sin iniciar, incipiente y lento.

Por su parte la propiedad recursos mostró como dimensiones: académicos, tecnológicos, humanos, económicos.

La segunda categoría seleccionada fue la de Accesibilidad, la cual, para la presente investigación, se asumió de acuerdo a la Resolución ResAP, Consejo de Europa, (2001) según la cual el “diseño para todos” es una estrategia destinada a diseñar diferentes entornos, productos y servicios, de tal modo que sean accesibles, comprensibles y utilizables por todo el mundo de manera independiente. Se entiende que el diseño para todos es sinónimo de las expresiones “diseño universal”, “diseño integrado”, “diseño sin barreras” y cualquier otra expresión referida a la misma noción, que para el caso del presente estudio es la de accesibilidad.

Las propiedades de la categoría Accesibilidad que se hallaron fueron: eliminación de barreras físicas y eliminación de barreras tecnológicas.

La propiedad eliminación de barreras físicas tuvo como dimensión la existencia o no del proceso de modernización de la infraestructura. La propiedad eliminación de barreras tecnológicas tuvo como dimensiones el difícil acceso de las tflotecnologías y el costo alto de las mismas.

La tercera categoría hallada fue Imaginarios sociales, la cual fue entendida para el estudio desde los aportes de la sociología, como estructuras subjetivas que dan sentido a la realidad, que contienen elementos de la cultura y de la subjetividad. Son un medio para dar sentido a las realidades compartidas. Pasan a ser sociales porque se reproducen en el marco de relaciones sociales. Es el lugar de los presupuestos, creencias, expectativas sobre los otros, al momento de asumirse un imaginario se suma a un colectivo que lo comparte. (Martínez, 2009)

Las propiedades encontradas en relación a esta categoría fueron: significado de discapacidad visual, y significado de inclusión de discapacitados visuales. Las dimensiones encontradas se constituyeron en las variaciones en los tonos emotivos encontrados.

La cuarta categoría fue la de Formación docente, cuyo significado se extrajo desde la perspectiva del MEN, asumiendo a la formación docente como un conjunto de procesos y estrategias orientadas al desarrollo profesional docente, para cualificar la calidad de su desempeño como profesional de la educación que lidera los procesos de enseñanza aprendizaje y la gestión y transformación educativa, en todos los niveles de la educación. (MEN, 2009)

El MEN amplía el concepto, en relación a la exigencia de los conocimientos disciplinares que se espera que se posean, más la comprensión de la realidad de la escuela sumado a una constante reflexión acerca de las relaciones entre teoría y práctica orientadas hacia la investigación.

Las propiedades encontradas en relación con esta categoría fueron las de formación inicial y formación continua, las dimensiones son la existencia o no de las propiedades mencionadas.

#### 4.1.2.1 Matriz categorial

Texto significativo	Dimensiones	Propiedades	Categoría final
<i>Bueno, para el programa, específicamente las pruebas de ingreso, no se han tenido esos criterios, de hecho desde el momento en que yo estoy aquí no se ha presentado el primero.</i>	Perfil de ingreso	Criterios	currículo
<i>Y porque tiene un potencial musical para desarrollar, y que puede, en un futuro, trabajar y vivir de la música, que cuando uno estudia música quisiera vivir de lo que estudio, no tenerla simplemente de bonito (...)</i>	Perfil de egreso	Criterios	Currículo
<i>Entonces apenas estamos mirando por allá la opción de una acreditación en alta calidad.</i>	Interés por el cumplimiento de alta calidad del Ministerio de Educación	Criterios	Currículo
<i>Lo que ha tocado es que los programas tengan algunas particularidades y flexibilizar entrecomillas hasta dónde se puede flexibilizar, por qué hay cosas de malla curricular de contenidos.</i>	Flexibilización curricular	Planes de estudio	Currículo
<i>Ahora, lo que facilita la universidad en el caso de música, y creo que a Valentín le tocó, es que la universidad le proporciona unos monitores que les colaboren en la parte de apoyo y de</i>	Metodologías flexibles	Planes de estudio	currículo



<i>profundización en el proceso de aprendizaje, incluso en la presentación de pruebas,</i>			
<i>En este momento todo transcurre con el otro tipo de población, que no tiene su discapacidad visual, específicamente, hablando del debate particular, que es bien interesante ¡No!</i>	En debate, en el discurso	Procesos	Currículo
<i>¡Pero eso apenas comienza! nosotros apenas estamos dando los primeros pasos hacia una posible inclusión en el mediano plazo de personas con discapacidad visual.</i>	incipiente	Procesos	Currículo
<i>entonces, poco a poco, se ha ido adaptando, quizás no sea lo óptimo pero si hay algunos medios, de, dependiendo de la particularidad de cada programa,</i>	Poco a poco pero desarrollándose	Procesos	Currículo
<i>En este momento no hay, y si hay es muy poquito. Se trató alguna vez conseguir algunos libros en Braille pero hubo problemas, por ejemplo en la importación, con Amazon y con... y no sé si llegarían, no sé qué... Pero la universidad tiene algo, y es que los libros que se necesitan teóricamente se pueden comprar, pero para discapacitados no sé qué, en que alcance allá en este</i>	Académicos (inexistentes)	Recursos	Currículo

<i>momento de libros, pero creo que si hay uno no hay dos.</i>			
<i>... De software para la enseñanza con invidentes ¡no hay! Así de sencillo. Hay software, hay mucho software, y hay bases de datos, pero software para invidentes no tenemos en este momento. Lo que sí hay es en la biblioteca pero no en el departamento de música.</i>	Tecnológicos (inexistencia)	Recursos	Currículo
<i>Y por coincidencia ustedes llegan en un momento en el que estamos planteándonos la posibilidad de que el personal se capacite de alguna manera.</i>	Humanos (inexistentes)	Recursos	Currículo
<i>porque eso amerita una inversión gigantesca a partir de las instituciones</i>	Económicos	Recursos	Currículo
<i>Cuando hablo de unidades académicas son facultades, escuelas o institutos, y menos aún las jefaturas de cada departamento que administra... pase la administración, como les decía, académica de ciertos programas entonces, realmente es una acción que emprende la Universidad de manera global. (E3:214)</i>	Diferencia entre políticas de la universidad con la facultad de música	Programas	Currículo
<i>Entonces poco a poco la Universidad se ha ido adaptando y vuelvo y repito, no es lo óptimo</i>	Proceso de modernización de infraestructura	Eliminación de barreras físicas	Accesibilidad

<p><i>que uno diga... no es con todas las condiciones que deberían ser, pero la universidad ha ido proveyendo a medida que van surgiendo y que las personas con las discapacidades van diciendo también: ¿es que nosotros necesitamos tal cosa! Hasta se va planeando y se va ejecutando.</i></p>			
<p><i>Cuando hablamos TICS ¿es un tema bien complejo! Se tuvo que enfrentar a que el tipo de software es distinto, es un software que no se encuentra en el país, en ese momento que me tocó no se encontraba en el país, había que mandarlo traer ¿con unos costos increíblemente elevados!</i></p>	<p>Difícil acceso a las tflotecnologías</p>	<p>Eliminación de barreras tecnológicas</p>	<p>Accesibilidad</p>
<p><i>! Estamos hablando de una inversión millonaria, estamos hablando de algunos software de lo que es producción musical, lo que es audio, lo que es sonido, acústica, cosas por el estilo;</i></p>	<p>Costos enormes de las tflotecnologías</p>	<p>Eliminación de barreras tecnológicas</p>	<p>Accesibilidad</p>
<p><i>¿De aprendizaje no!, Se han hecho cosas, se han hecho audiovisuales, se han hecho cosas muy elementales de software, se han hecho música y composición, pero nunca se ha pensado hacia el proceso de la enseñanza con personas con limitación.</i></p>	<p>Desconocimiento del aporte de las TICS en el proceso de enseñanza aprendizaje del discapacitado visual</p>	<p>Eliminación de barreras tecnológicas</p>	<p>Accesibilidad</p>

<i>además yo pienso que las discapacidades no hay que pensarlas como una discapacidad sino como una fortaleza</i>	Valoraciones emocionales	Significado de discapacidad	Imaginarios sociales
<i>Es extremadamente como se dice... ¡asombroso! ¡Opuesto! ¡Una institución colapsada por la necesidad de un solo estudiante!</i>	Valoraciones emocionales	Significado de inclusión de discapacitados visuales	Imaginarios sociales
<i>entonces en ese sentido, en esa pregunta, a diferencia de otras universidades, salimos relativamente bien librados</i>	Valoraciones emocionales	Comparación con otras instituciones universitarias.	Imaginarios sociales
<i>Porque ya cuando se entra en la particularidad, de la relación con profesores ninguno fuimos formados y ahí hay que incluir, fue formado para trabajar con personas con diversas discapacidades.</i>	Conocimiento sobre didácticas particulares	Formación desde las licenciaturas	Formación docente
<i>¡Además si tenía que capacitar con especificidad en esos software a varios docentes que asistían al chico!</i>	Conocimiento en tflotecnologías	Exigencias de formación actual	Formación docente

#### 4.1.2.2 Operacionalización categorial

Categoría inicial (Teóricas)	Categorías descriptivas	Categorías reducidas	Categorías finales
Currículo	Ausencia de demanda, limitantes institucionales, exigencias de Colciencias y MEN, inexistencia de mecanismos de adecuación y flexibilización, perfil de ingreso, perfil de egreso, valores institucionales, diferencia de políticas institucionales y de facultad, ausencia de formación docente	Currículo  Políticas públicas  Formación docente	Currículo    Formación docente
Accesibilidad	Respuesta institucional frente a la discapacidad, costos de inclusión, procesos institucionales de inclusión, actividades inclusivas.	Educación inclusiva y accesibilidad	Accesibilidad
Inclusión  Discapacidad	Inclusión, percepciones personales, experiencia en otra institución, sensibilización sobre minorías, inexistencia de procesos de inclusión, perfil de estudiante discapacitado.	Percepciones personales.  Procesos de sensibilización educativa	Imaginarios sociales

### **4.1.3 Fase interpretativa.**

#### ***4. 1. 3. 1 Categoría accesibilidad***

El análisis realizado a las entrevistas evidenció una concepción de la categoría accesibilidad, por parte de los expertos, limitada exclusivamente a la “usabilidad” de la planta física institucional, es decir, se restringió el concepto solo a la noción urbanística del mismo. Esto puede apreciarse en las constantes referencias que, durante las entrevistas, se hicieron exclusivamente a rampas, ascensores y a adecuaciones de espacios al aire libre.

Esta comprensión de la categoría se acerca a las primeras etapas del diseño universal en la década de 1970, donde Ron Mace, fundador del center for universal design (CUD), lo usó por primera vez, definiéndolo como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico (CUD, 1997).

El diseño universal, para entonces, recopilaba los criterios esenciales del movimiento urbanístico, cuyos objetivos principales eran los de diseñar y construir espacios públicos planeados desde el inicio para atender la multiplicidad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios.

Se hace necesario precisar que, si bien la comprensión de la accesibilidad que tienen los entrevistados es cercana a la visión arquitectónica de la misma, ésta no coincide en toda la extensión del concepto con las guías elementales antes señaladas; esto en relación con la temporalidad de los ajustes necesarios para determinar a una construcción como accesible, pues todas las adecuaciones estructurales que podrían entenderse como procesos de accesibilidad, fueron adaptaciones realizadas muy posteriormente al diseño del espacio en cuestión, tomando distancia del paradigma de la planeación accesible. Puede identificarse este aspecto en las narraciones que hicieron los expertos sobre las recientes implementaciones

de algunas rampas, eventuales ascensores y modificaciones de ramas de árboles al interior de los claustros educativos.

Esta solución, tal como lo señalan (Rose & Meyer, 2002) se aleja mucho de ser la más adecuada por tres razones fundamentales:

1. Las adaptaciones, efectuadas a posteriori, son más costosas económicamente. Por ejemplo, adecuar un ascensor en un edificio ya construido es más costoso que hacer la construcción desde un inicio con ascensor.

2. En ocasiones, son parcialmente prácticas desde una perspectiva funcional, en la medida en que hay muchos sitios que carecen de un espacio físico adecuado, por ejemplo, construir una rampa para las sillas de ruedas, llegando a tener que realizarla con tal grado de inclinación que al usuario le resultaría imposible subirla autónomamente o bajarla sin riesgo de caer.

3. Son poco atractivas estéticamente. Hay adaptaciones que no encajan con el estilo de la construcción.

Por otra parte, en lo que a lo curricular respecta, puede apreciarse como los entrevistados tienen dos puntos de vista diferentes, en relación con la forma y al fondo de la construcción de un currículo accesible. Para comenzar, una de las concepciones observadas es la de la intervención académica de los planes y las maneras en las que se presenta el currículo en caso de existir un alumno con discapacidad visual.

Bajo este entendimiento de la accesibilidad curricular, la institución adecua los procedimientos académicos para permitir que, el alumno con discapacidad visual, pueda realizar sus actividades académicas regulares.

Esta concepción, al igual que la anterior, propenden por la intervención de los elementos ya existentes para adaptarlos a las nuevas necesidades planteadas por el escenario

de un miembro de la comunidad académica con discapacidad visual, en dónde se reacciona ante la eventualidad.

Los entrevistados reconocieron no tener currículos diseñados, desde su origen, teniendo en cuenta las diferencias y necesidades que puede plantear la situación de un estudiante con discapacidad visual, razón por la que tienen, en tal caso, que realizar intervenciones posteriores en la aplicación del currículo, usualmente efectuadas por los mismos profesores durante sus clases.

Esta manera de asumir la accesibilidad curricular tiene, como señala el Center for applied special technology (CAST, 2011), una suerte de desventajas similares a las de los ajustes arquitectónicos. El CAST señala que las adaptaciones a posteriori:

1. Son poco funcionales, pues en ocasiones no sirven para lograr los objetivos que se pretendían inicialmente, pues frecuentemente estas adaptaciones se limitan a simplemente agregar parches o a simplificar las tareas y los objetivos, en lugar de proporcionar los apoyos (andamiaje) que el alumno necesita para acceder al mismo aprendizaje que sus compañeros.

2. Son poco atractivas, ya que con frecuencia el alumno no trabaja en las mismas actividades que sus compañeros, lo que puede hacer que se sienta desplazado y desmotivado.

3. Son costosas en relación con el esfuerzo y el tiempo que el profesorado debe dedicar a diseñar las adaptaciones, ya que una vez que la planificación está diseñada, es necesario comenzar a realizar modificaciones individuales para determinados alumnos (CAST, 2011).

La otra manera de entender a la accesibilidad, que pudo apreciarse en los entrevistados, dentro del marco curricular es la opuesta a la anteriormente desarrollada. En esta otra concepción se deja de soslayo por completo el diseño de un currículo accesible, tanto desde su origen como en intervenciones posteriores.

Puede identificarse esta comprensión en afirmaciones entregadas durante las entrevistas, según las cuales la universidad aclara, en los requisitos para el ingreso, la



prohibición, a personas con discapacidad, de la presentación siquiera del examen de admisión, acusando la falta de herramientas para garantizar los procesos académicos.

Un entendimiento como este del currículo dista tangencialmente de las propuestas realizadas por el CAST respecto al DUA (diseño universal del aprendizaje), quienes definen al mismo como un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje (CAST, 2011).

El CAST propone al diseño universal del aprendizaje como un estadio educativo, en el cual. Los programas y los materiales para su enseñanza son diseñados, desde su fase más incipiente, como accesibles, rompiendo con la dicotomía de estudiante con y sin discapacidad, pues a través de sus estudios interdisciplinarios han demostrado que los materiales de enseñanza pensados inicialmente para alumnos con discapacidad, han terminado por ser los favoritos de aquellos que no tiene una discapacidad, demostrando que es el pensum no accesible el que incapacita al alumno, sea cual sea.

#### ***4.1.3.2 Categoría currículo***

La categoría Currículo dentro de éste contexto se entiende según la Ley General de Educación de 1999 capítulo II del artículo 76, como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral, los cuales también incluyen los recursos humanos, académicos y físicos para llevar a cabo el PEI institucional (...) (p. 34)

También puede entenderse como un principio organizador de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas. (MEN, 1998)

Este concepto aparece de variadas formas, lo cual significa que es entendido y llevado a la práctica por las instituciones educativas universitarias de modos diferentes.

En un primer momento se tienen un currículo tradicional, no flexible donde el criterio perfil de ingreso de estudiante discapacitado visual no aparece, no existiendo documentos acerca del tema, ni claridad sobre las competencias que pudieran exigirse para esa población. De igual modo hay manifestación explícita de la inexistencia de solicitudes de los mencionados como aspirantes a cursar estudios en esa institución, asunto que tiene como implicación directa la inexistencia también del perfil de egreso.

Sobresale en la puesta en práctica del mencionado currículo, el enfoque prioritario dado al cumplimiento de los requisitos que exige el MEN y Colciencias para la acreditación de alta calidad, meta muy compleja según se explicita considerándose un largo camino administrativo, arquitectónico y financiero. Dicha misión aún no asumida condiciona, apremia de tal manera a la institución no quedando al parecer recursos de índole alguna para privilegiar otro interés.

En relación a los procesos institucionales encaminados a la consecución de la meta anterior, se mencionan actividades como debates, diálogos, interés por el tema, pero en un estado incipiente, inicial, inmaduro, en planos. Lo cual señala que el reto que se menciona aún no se desarrolla, siendo evidente para la parte administrativa la importancia del tema.

En ese orden de ideas, el tema de la inclusión de estudiantes con discapacidad visual es asunto sobre el que se habla, no existiendo planeación al respecto. Se señala la ausencia de demanda de ésta población, lo cual indica que no existe estudiantes de éstas características en el momento ni en años anteriores, quedando así indeterminado que haya existido alguno que hubiese cursado exitosamente sus estudios musicales en esa institución universitaria.

El anterior aspecto aparece como una de las causas de que los procesos de inclusión de discapacitados visuales aún no se inicien, sin embargo puede pensarse que si el perfil de ingreso no toma en cuenta la posibilidad de la entrada de estos, si no se menciona la existencia de una planeación curricular flexible y de unos recursos de apoyo necesarios para

atender a los mismos en caso de que lleguen, pudiera verse la llamada causa más bien como la consecuencia de la inexistencia de solicitudes.

Respecto a los procesos de sensibilización que buscan eliminar toda forma de discriminación frente a la diversidad, la institución muestra fortalezas desde la parte de plan de estudios, materias que buscan fomentar el respeto al otro, a la otredad, no puntualizándose aún sobre las discapacidades.

Como conclusión se tiene en este primer caso a una institución universitaria que hace enormes esfuerzos para responder a las exigencias del MEN y Colciencias en relación a la acreditación de alta calidad, pero con grandes retos para llevar a cabo ése propósito con la población general, quedando en el momento aún más difícil el cumplimiento de la inclusión a los discapacitados.

De este modo aparece el currículo estático, que no logra adaptarse a cambios sociales y políticos como el tema de la inclusión, hay una meta en el horizonte, pero no hay los recursos suficientes: económicos, tecnológicos, humanos, académicos y de infraestructura, aspecto que produce una ralentización de los programas, procesos, etc. Una institución que sabe la importancia del tema pero aún no logra traducir esto a acciones precisas, que la transformen, la modernicen, tanto desde la planta física, como la parte administrativa, académica, de recursos humanos, con el fin de flexibilizarla para impactar el currículo para que este responda a la normatividad del contexto. (MEN, 2013)

En contraste con el anterior modelo curricular, se tiene otra institución de educación superior que exhibe buenos recursos económicos y muestra una organización curricular flexible, dinámica, con políticas institucionales enfocadas claramente hacia la inclusión, orientada hacia el cumplimiento de la legislación vigente.

En este segundo momento se aprecia un criterio claro de ingreso para el estudiante con discapacidad visual, siendo este la aptitud musical. En correspondencia a ello está el perfil de

egreso, donde se espera que quien culmine estudios satisfactoriamente se desempeñe laboralmente como músico.

Esta concepción de currículo tiene flexibilizadas las pruebas de ingreso, siendo explícito que se ingresa por demostrar aptitudes musicales, no por discapacidad.

En relación a los planes de estudio no hay flexibilidad aún desde la parte curricular pues se exige que curse todas las materias y de cuenta de esto, pero en lo evaluativo se evidencia la existencia del mencionado principio.

No existen claros procesos de sensibilización de la comunidad educativa en relación a la no discriminación hacia la discapacidad, pero hay un clima institucional direccionado desde la parte directiva que señala de manera manifiesta, la importancia del respeto a la diversidad y la inclusión.

A pesar de los aspectos favorables de esta concepción curricular en relación al enfoque de inclusión de discapacitados visuales, se habla de procesos y adaptaciones lentas que se han ido desarrollando para responder a la norma vigente.

Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con los recursos para responder a lo anterior, se tienen los humanos constituidos por monitores que acompañan todo el proceso de aprendizaje, software para posibilitar el acceso a los textos y bases de datos, los económicos que se expresan como la capacidad de hacer las adquisiciones necesarias.

Dentro de este enfoque curricular, se expresa como pregunta la preocupación por las especificidades del proceso de enseñanza aprendizaje en el discapacitado visual, asunto no resuelto que direcciona hacia la formación del docente y que se muestra nodular dentro de la temática que nos ocupa.

También queda claro que hay desconocimiento del aporte de las TIC como tflotecnología para acompañar y potenciar el aprendizaje con el discapacitado visual.

La institución universitaria con el modelo curricular anteriormente señalado cuenta con tres (3) egresados de la facultad de música, con discapacidad visual.

En un tercer momento, se tiene otro modelo curricular donde el contraste se evidencia entre las políticas de la universidad frente a la inclusión de personas con discapacidad versus el programa de música de la misma entidad.

La universidad exhibe enormes avances en el proceso de inclusión, mientras que el programa de música es una isla excluyente donde desde la guía de admisión se manifiesta explícitamente, que no hay condiciones necesarias para la atención pertinente a las personas con algún tipo de discapacidad.

La universidad cuenta con biblioteca para invidentes, textos, software, monitores mientras que el programa de música no tiene ningún recurso para atender esa población. No queda claro esta notoria diferenciación en un mismo claustro frente a un tema que es agenda de la normatividad vigente.

Como fortaleza de la mencionada institución, en el programa de música se cuenta con la así llamada sensibilidad artística, cualidad que se adjudica a sus estudiantes y que desde la esencia misma del concepto señala el respeto por la diversidad.

Este modelo curricular tradicional sin flexibilizaciones para incluir a todos, tiene sus criterios desde el ingreso definidos para la población general, su plan de estudios igualmente diseñado para los mismos, sus recursos privilegiados, su planta física acondicionada para la no discapacidad.

En este orden de ideas se concluye que la primera y tercera instituciones universitarias de Medellín, tiene un currículo tradicional, sin flexibilidad, que aún no se adapta a las necesidades del contexto que en este caso son las directrices marcadas por las políticas de inclusión educativa.

En el primer caso se evidencia una institución con recursos limitados, de variada índole, en tercer caso por el contrario hay enormes recursos del claustro pero desde la parte política no se evidencia la voluntad que acogerse al enfoque de inclusión en la facultad de música en particular. En ambos casos la inclusión de discapacitados visuales aún no está en el horizonte.

Por el contrario la segunda institución universitaria cuenta con recursos y voluntad política desde la parte directiva, cuya cabeza visible es el señor rector para movilizar criterios, procesos, planes de estudio, programas, acciones enfocadas a la inclusión educativa. La inclusión de discapacitados visuales avanza de manera significativa, quedando como retos para la misma la flexibilidad en el plan de estudios, la especificidad en la enseñanza con este tipo de población y conocer llevando a la práctica el potencial didáctico de las tiflogías.

#### ***4.1.3.3 Categoría Imaginarios sociales***

El concepto de Imaginario sociales lo aporta la sociología y alude a formas de pensamiento, conjunto complejo de imágenes que aparecen para dar sentidos diversos a lo que somos y lo que queremos. Este concepto es sinónimo de representaciones sociales y es central para pensar fenómenos y procesos de transformación sociales y educativos. (Agudelo, 2011)

La categoría anterior ayuda a comprender la dimensión subjetiva respecto al tema de la inclusión de personas con discapacidad visual en las personas que tienen cargos directivos en los claustros universitarios donde se imparte la carrera de música en la ciudad de Medellín.

Los imaginarios sociales sobre el asunto en cuestión tiene dos aspectos fundamentales que se relacionan: el concepto de inclusión y de discapacidad visual.

Acerca de la inclusión de personas con discapacidad visual aparecen un abanico de adjetivos de gran significación, tales como *reto inesperado, tremendo reto financiero, metodológico, docente, un colapso, enfrentarse a un parangón, asombroso, una institución colapsada por un solo estudiante.*

Según la RAE, el término reto que tiene varias acepciones, una de ellas se acomoda al contexto de la presente investigación y es objetivo o empeño difícil de llevar a cabo y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta. El término inesperado enlazado con el anterior significaría que sucede sin esperarse.

En este orden de ideas la inclusión se muestra como un objetivo de difícil consecución que aparece sin esperarse. También desafío o estímulo que sucede sin esperarse. Lo cual señala la dificultad y la no planificación para afrontarlo.

Un poco más adelante vienen otras especificidades del llamado *reto*, pues abarca lo financiero, metodológico, docente. Es decir lo económico, las formas de hacerse y el recurso humano central de todo proceso educativo: el docente.

Luego se tiene otro adjetivo *colapso* el cual tiene como significado destrucción, ruina de una institución, sistema o estructura, paralización a la que puede llegar el tráfico y otras actividades.

Los adjetivos parangón quieren decir comparación o semejanza y asombroso, que causa asombro, gran admiración, extrañeza, susto, espanto.

De acuerdo a lo anterior puede decirse que la inclusión es además una amenaza para una institución universitaria, que puede destruirla, arruinarla o estancarla, algo que al compararse causa asombro, gran admiración, extrañeza, susto, espanto.

Para culminar el sentido de la inclusión como fenómeno educativo, expresada por un directivo de una institución universitaria, está la frase *una institución colapsada por un solo estudiante*.

Puede deducirse hasta el momento que la inclusión así expresada es un desafío difícil, no esperado, que tiene retos desde varios aspectos esenciales, que puede paralizar, destruir, arruinar, que produce asombro y puede colapsar una institución.

Contrasta esa forma de pensar la inclusión, con la de otro directivo quien a propósito del mismo asunto y al referir que son tres (3) los que hasta ahora se han graduado confiesa *nos sentimos orgullosos*.

La RAE define este adjetivo como arrogancia, vanidad, exceso de estimación propia, que a veces es disimulable por nacer de causas nobles y virtuosas. Este sentimiento de *orgullo* da significación a los procesos de inclusión que se dan a nivel institucional, sus logros y cuantifica la manera como esta universidad se compara con todas las del país saliendo airosa, a pesar de que en su autorreflexión de cuenta que aún hay retos enormes.

En relación a los imaginarios sobre la discapacidad se aprecia en los directivos un abanico de concepciones, que van desde verlos como *parte de lo humano y cotidiano, con capacidades normales*, también apreciarlos *como una fortaleza, pues si hay diferencia en lo visual está la fortaleza comparativa en lo auditivo* y por último constituirse en *una sorpresa*, con la cual no se sabe qué hacer.

Se señala además que esta población debe abrirse espacios, a propósito de los semilleros de investigación, lo cual muestra de alguna manera la pasividad con la que se percibe a los mismos en uno de los claustros universitarios.

Se concluye que los imaginarios sociales sobre discapacidad, están acordes con el contexto diverso que acompaña nuestro acontecer cultural y social, fortaleza invaluable de estas instituciones educativas universitarias investigadas e insumo para que los procesos de inclusión educativa continúe donde ya existe o se inicien exitosamente del modo como lo señala la legislación vigente, allí donde están aún en el discurso.

#### ***4.1.3.4 Categoría formación docente***

En el caso de las concepciones que los directivos tienen respecto a la formación docente, pudo apreciarse en sus discursos una homogeneidad en este entendimiento, pues los jefes de departamento asumieron al concepto desde una óptica similar, tomando una leve



distancia entre sí en relación con algunas perspectivas formales, estas de acuerdo al conocimiento que cada uno tenía del tema en cuestión.

La manera de concebir a la formación docente que pudo observarse en los discursos de los directivos, fue la de darle una gran importancia al tema, señalando que éste era un elemento central en la discusión de la inclusión, sin embargo todos coincidieron en indicar, además, que sus instituciones adolecían por completo de una política en este sentido, agregando que desconocían el bagaje y el estado actual pedagógico que sus docentes poseían en relación con su propia formación inclusiva.

El entendimiento que los jefes de programa muestran respecto al tópico de la formación docente en relación con la inclusión a estudiantes con discapacidad en general y discapacidad visual en particular, puede ubicarse en una orilla opuesta a los preceptos que el MEN señala en ese sentido en los “Lineamientos- Política de educación superior inclusiva” (MEN, 2013). Documento en el que el MEN define su política respecto a los docentes y a la labor que se espera de ellos respecto a los alumnos con discapacidad.

En el texto el MEN (2013) afirma que

La docencia hace referencia no sólo a la actividad de enseñar y compartir conocimientos, sino al papel del docente como ejemplo de vida. En este sentido un docente “inclusivo” es aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico, valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad (p.53)

Respecto a esta descripción, se hace necesario resaltar que, si bien los directivos asumen la formación docente inclusiva de una manera cercana a la del MEN, no ejecutan el concepto propiamente dicho, es decir, la formación docente desde la perspectiva de los entrevistados, llega hasta la teoría más no a la práctica, tomando distancia de las sugerencias

fácticas del MEN respecto a la responsabilidad institucional en la formación de un docente inclusivo.

En este sentido, el de la comunión docente-institución, el MEN indica que el docente inclusivo debe tener la posibilidad de participar de manera activa en el desarrollo de los currículos, es tener espacio para la innovación de los contenidos, metodologías y estrategias.

El MEN agrega que este docente, tiene el reto constante de transformar las prácticas pedagógicas siendo auto reflexivo en el desarrollo de su labor, deberá además potenciar la capacidad de apreciar la diversidad de sus alumnos para promover los aprendizajes esperados como parte del proceso educativo.

Concluyendo con la necesidad de que estos docentes sean capaces de incluir en su didáctica el contexto en el cual desarrollan su acción pedagógica, recomendando que deban utilizar materiales de apoyo para que el conocimiento sea accesible para todos.

## 4.2 Cuantitativo

### 4.2.1 Tabulación de repuestas por universidades

#### 4.2.1.1 Universidad EAFIT

PREGUNTAS	EAFIT				
	SI	NO			
1. ¿Se ha preparado usted académicamente para enseñar a personas con discapacidad visual?	3	16			
2. ¿Alguna vez ha tenido contacto con una persona con discapacidad visual severa?	17	2			
3. ¿Cree usted que las personas ciegas están en capacidad de estudiar música?	19	0			
4. ¿Ha tenido o tiene algún alumno con discapacidad visual severa?	13	6			
5. ¿Le gustaría enseñarle a personas ciegas?	16	3			
	Lo sé, sí admite	Lo sé, no admite	No sé		
6. ¿Sabe si el pregrado en música admite a personas con discapacidad visual?	19	0	0		
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
7. ¿En el pregrado en música, orienta el Consejo Académico la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de los estudiantes con discapacidad visual?	4	4	5	6	0
8. ¿Se asesora en el pregrado en música a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad visual?	1	1	7	4	4
	Mucho	Poco	Nada		
9. ¿Cree que en el pregrado en música la planeación y el desarrollo de las clases responden a los intereses y necesidades de las personas con discapacidad visual?	2	15	0		

## 4.2.1.2 Universidad de Antioquia

PREGUNTAS	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA				
	SI	NO			
1. ¿Se ha preparado usted académicamente para enseñar a personas con discapacidad visual?	1	26			
2. ¿Alguna vez ha tenido contacto con una persona con discapacidad visual severa?	17	10			
3. ¿Cree usted que las personas ciegas están en capacidad de estudiar música?	27	0			
4. ¿Ha tenido o tiene algún alumno con discapacidad visual severa?	5	22			
5. ¿Le gustaría enseñarle a personas ciegas?	22	5			
	Lo sé, sí admite	Lo sé, no admite	No sé		
6. ¿Sabe si el pregrado en música admite a personas con discapacidad visual?	1	15	11		
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
7. ¿En el pregrado en música, orienta el Consejo Académico la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de los estudiantes con discapacidad visual?	0	0	1	14	10
8. ¿Se asesora en el pregrado en música a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad visual?	0	0	1	6	20
	Mucho	Poco	Nada		
9. ¿Cree que en el pregrado en música la planeación y el desarrollo de las clases responden a los intereses y necesidades de las personas con discapacidad visual?	0	7	19		

4.2.1.3 *Fundación Universitaria Bellas Artes*

PREGUNTAS	BELLAS ARTES				
	SI	NO			
1. ¿Se ha preparado usted académicamente para enseñar a personas con discapacidad visual?	1	8			
2. ¿Alguna vez ha tenido contacto con una persona con discapacidad visual severa?	8	1			
3. ¿Cree usted que las personas ciegas están en capacidad de estudiar música?	9	0			
4. ¿Ha tenido o tiene algún alumno con discapacidad visual severa?	2	7			
5. ¿Le gustaría enseñarle a personas ciegas?	8	1			
	Lo sé, sí admite	Lo sé, no admite	No sé		
6. ¿Sabe si el pregrado en música admite a personas con discapacidad visual?	1	0	8		
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
7. ¿En el pregrado en música, orienta el Consejo Académico la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de los estudiantes con discapacidad visual?	0	1	6	1	1
8. ¿Se asesora en el pregrado en música a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad visual?	0	1	6	0	2
	Mucho	Poco	Nada		
9. ¿Cree que en el pregrado en música la planeación y el desarrollo de las clases responden a los intereses y necesidades de las personas con discapacidad visual?	0	8	1		

## 4.2.2 Consolidado de respuestas

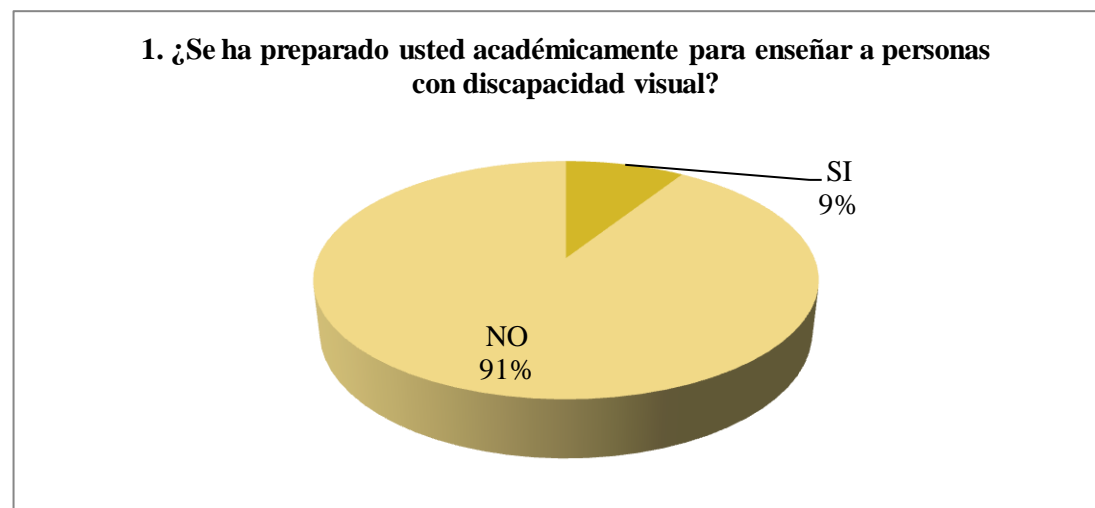
PREGUNTAS	TABULACIÓN TOTAL					TOTAL ENCUESTADOS
	SI	NO				
1. ¿Se ha preparado usted académicamente para enseñar a personas con discapacidad visual?	5	50				55
2. ¿Alguna vez ha tenido contacto con una persona con discapacidad visual severa?	42	13				55
3. ¿Cree usted que las personas ciegas están en capacidad de estudiar música?	55	0				55
4. ¿Ha tenido o tiene algún alumno con discapacidad visual severa?	20	35				55
5. ¿Le gustaría enseñarle a personas ciegas?	46	9				55
	Lo sé, sí admite	Lo sé, no admite	No sé			
6. ¿Sabe si el pregrado en música admite a personas con discapacidad visual?	21	15	19			55
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	
7. ¿En el pregrado en música, orienta el Consejo Académico la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de los estudiantes con discapacidad visual?	4	5	12	21	11	53
8. ¿Se asesora en el pregrado en música a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad visual?	1	2	14	10	26	53
	Mucho	Poco	Nada			
9. ¿Cree que en el pregrado en música la planeación y el desarrollo de las clases responden a los intereses y necesidades de las personas con discapacidad visual?	2	30	20			52

### 4.2.3 Graficación y análisis por pregunta

#### 4.2.3.1 Tabla 1 Gráfico 1 y análisis

	SI	NO
1. ¿Se ha preparado usted académicamente para enseñar a personas con discapacidad visual?	5	50

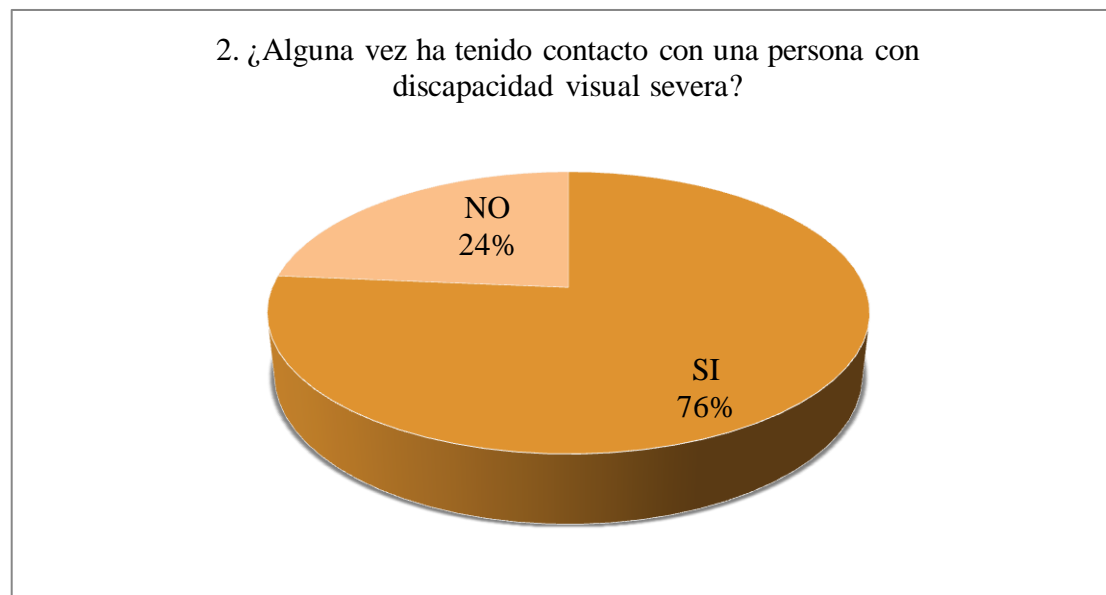
El 91% de los encuestados dijeron no estar preparados académicamente para enseñar a personas con discapacidad visual.



4.2.3.2 Tabla 2 Gráfico 2 y análisis

	SI	NO
2. ¿Alguna vez ha tenido contacto con una persona con discapacidad visual severa?	42	13

De la población encuestada el 76% señaló, haber tenido contacto con personas con discapacidad visual severa.





**4.2.3.3 Tabla 3 Gráfico 3 y análisis**

	SI	NO
3. ¿Cree usted que las personas ciegas están en capacidad de estudiar música?	55	0

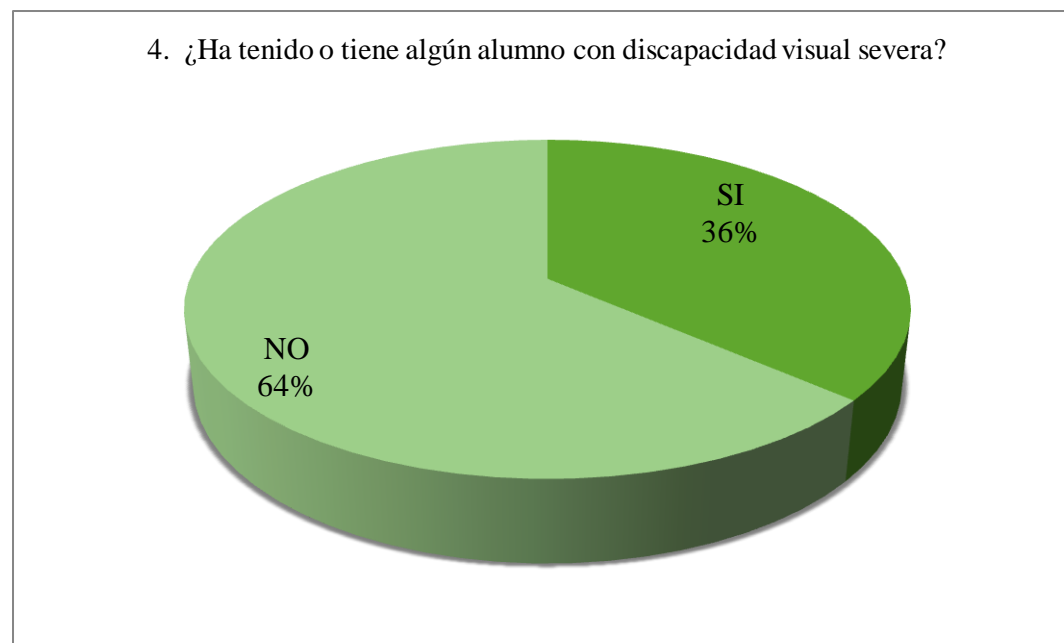
La totalidad de la muestra cree que las personas ciegas están en capacidad de estudiar música.



#### 4.2.3.4 Tabla 4 Gráfico 4 y análisis

	SI	NO
4. ¿Ha tenido o tiene algún alumno con discapacidad visual severa?	20	35

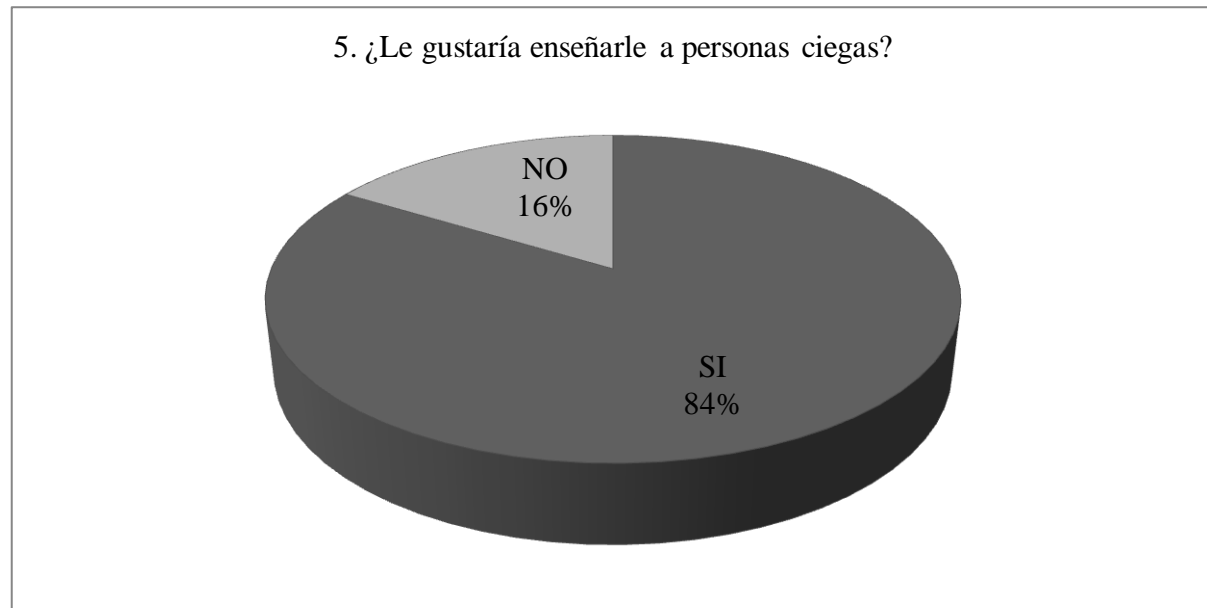
El 64% de los encuestados afirmaron no haber tenido algún alumno con discapacidad visual severa.



#### 4.2.3.5 Tabla 5 Gráfico 5 y análisis

	SI	NO
5. ¿Le gustaría enseñarle a personas ciegas?	46	9

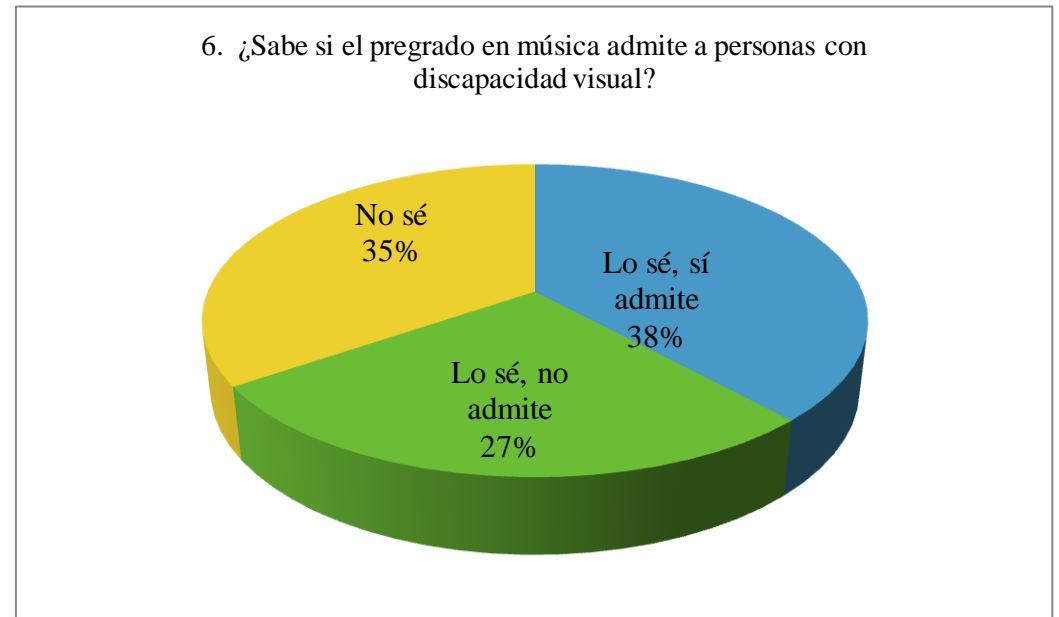
De la población encuestada, al 84% les gustaría enseñar a personas ciegas.



4.2.3.6 Tabla 6 Gráfico 6 y análisis

	Lo sé, sí admite	Lo sé, no admite	No sé
6. ¿Sabe si el pregrado en música admite a personas con discapacidad visual?	21	15	19

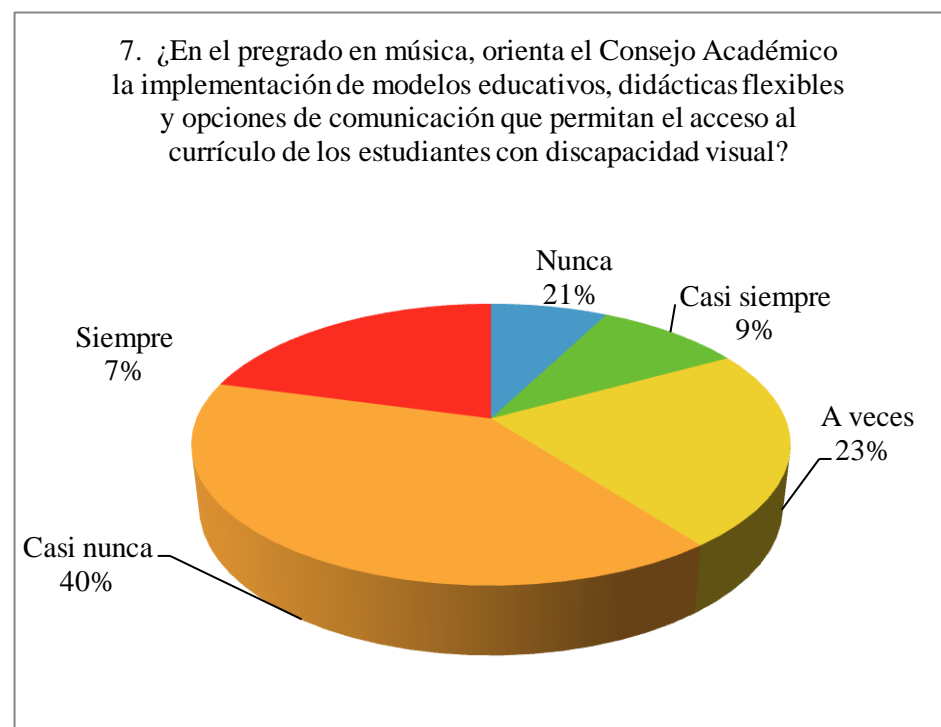
El 38% de los encuestados afirmó que la institución si admite a personas ciegas, mientras que el 35% señaló que no sabían si la institución admite, el 27% restante indicó que la institución no admite.



#### 4.2.3.7 Tabla 7 Gráfico 7 y análisis

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
7. ¿En el pregrado en música, orienta el Consejo Académico la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de los estudiantes con discapacidad visual?	4	5	12	21	11

El 40% de los encuestados indicó que casi nunca el consejo académico orientaba el acceso al currículo de los estudiantes con discapacidad visual, mientras que el 23% consideró que esto a veces ocurría, un 21% afirmó al respecto que la situación nunca sucedía, el 9% de los encuestados señaló que el consejo académico casi siempre orientaba el acceso y el 7% manifestó sobre el mismo asunto, que este siempre sucedía.

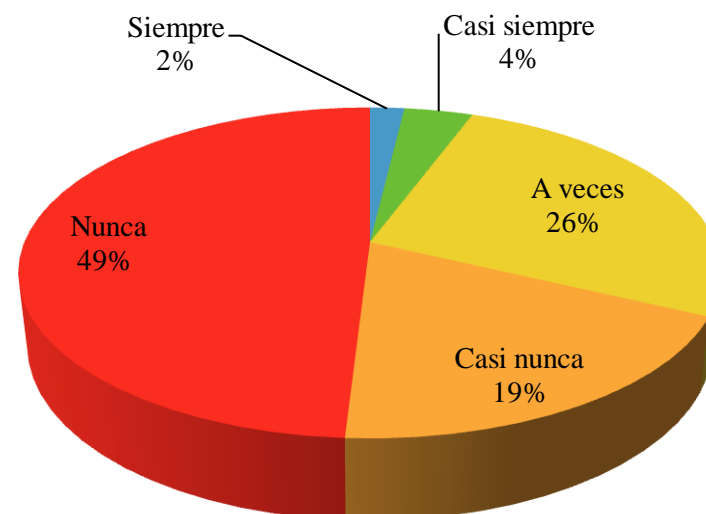


4.2.3.8 Tabla 8 Gráfico 8 y análisis

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
8. ¿Se asesora en el pregrado en música a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad visual?	1	2	14	10	26

El 49% de los encuestados consideró que nunca se asesora a los docentes del pregrado en música en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad visual.

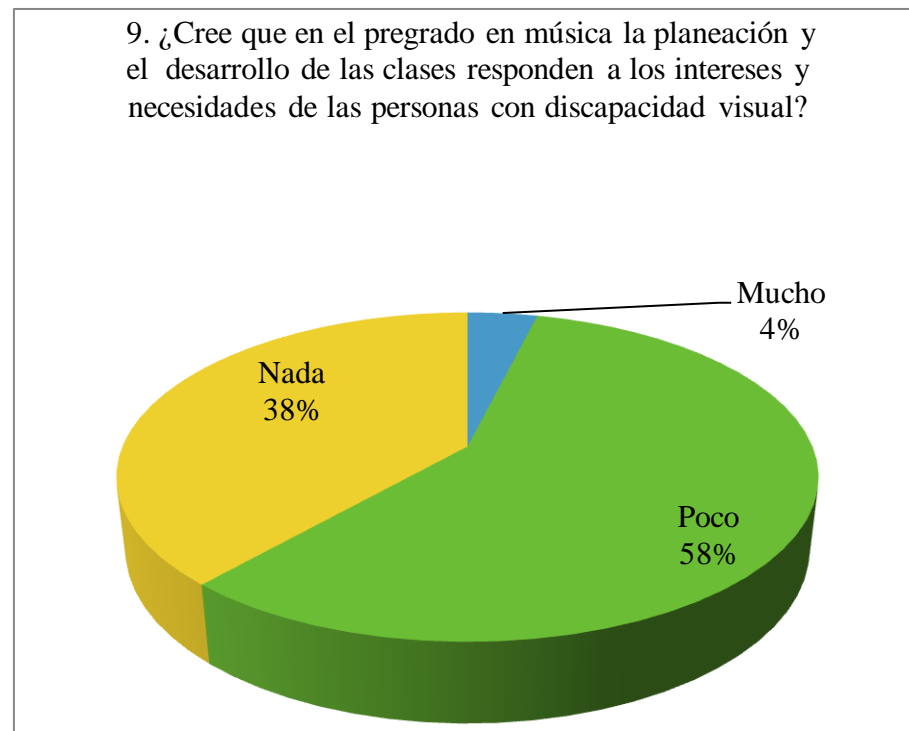
8. ¿Se asesora en el pregrado en música a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad visual?



**4.2.3.9 Tabla 9 Gráfico 9 y análisis**

	Mucho	Poco	Nada
9. ¿Cree que en el pregrado en música la planeación y el desarrollo de las clases responden a los intereses y necesidades de las personas con discapacidad visual?	2	30	20

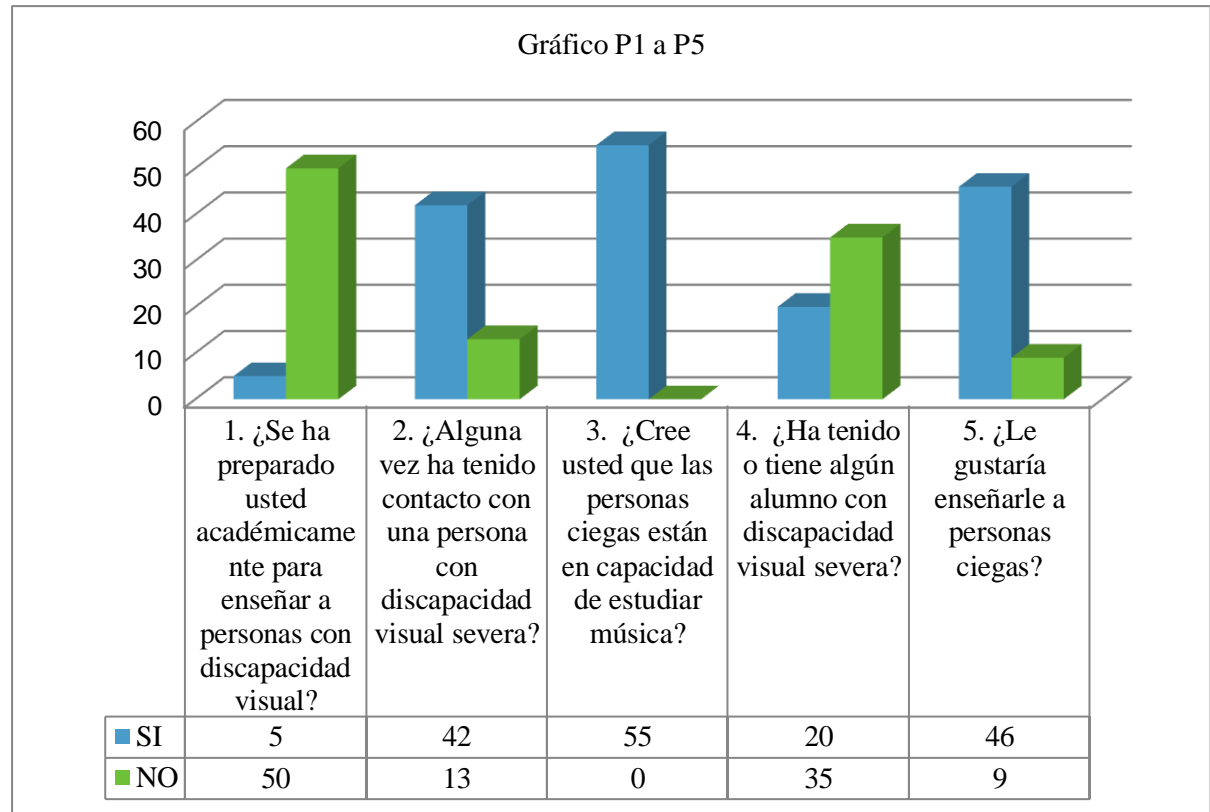
El 58% de los encuestados cree que la planeación y desarrollo de las clases responden poco a los intereses y necesidades de las personas con discapacidad visual.



**4.2.4 Consolidado según tipo de respuesta**

**4.2.4.1 Tabla 10 Gráfico 10**

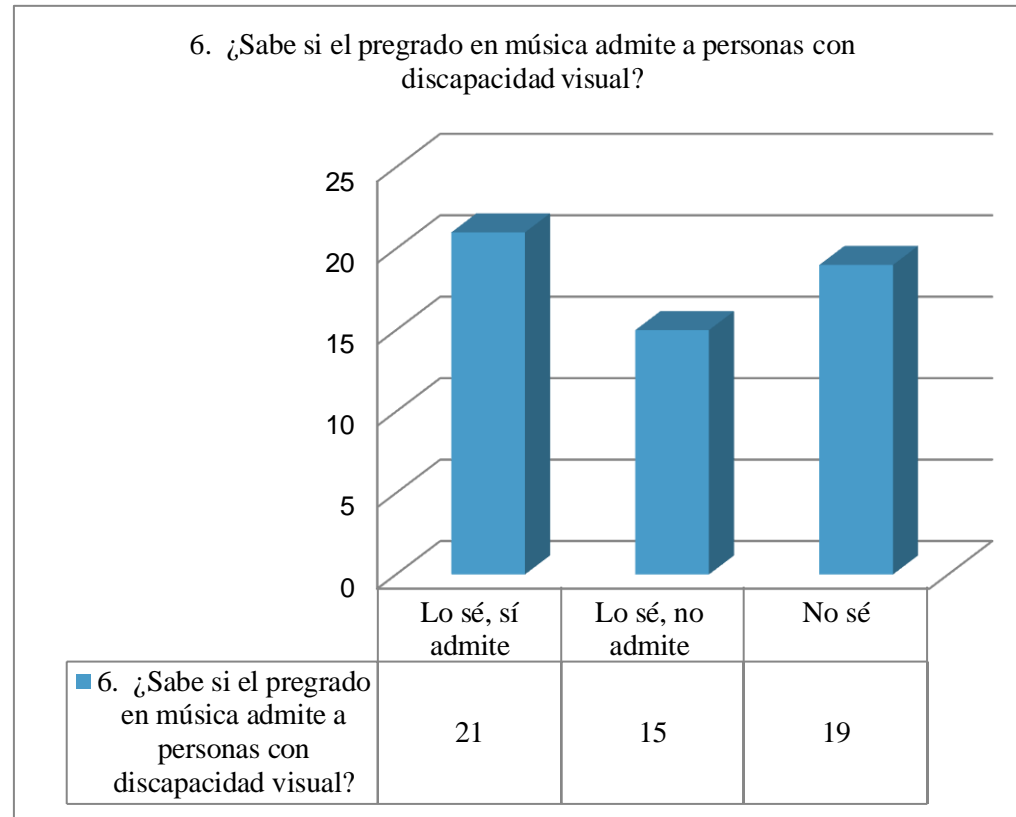
	SI	NO
1. ¿Se ha preparado usted académicamente para enseñar a personas con discapacidad visual?	5	50
2. ¿Alguna vez ha tenido contacto con una persona con discapacidad visual severa?	42	13
3. ¿Cree usted que las personas ciegas están en capacidad de estudiar música?	55	0
4. ¿Ha tenido o tiene algún alumno con discapacidad visual severa?	20	35
5. ¿Le gustaría enseñarle a personas ciegas?	46	9





4.2.4.2 Tabla 11 Gráfico 11

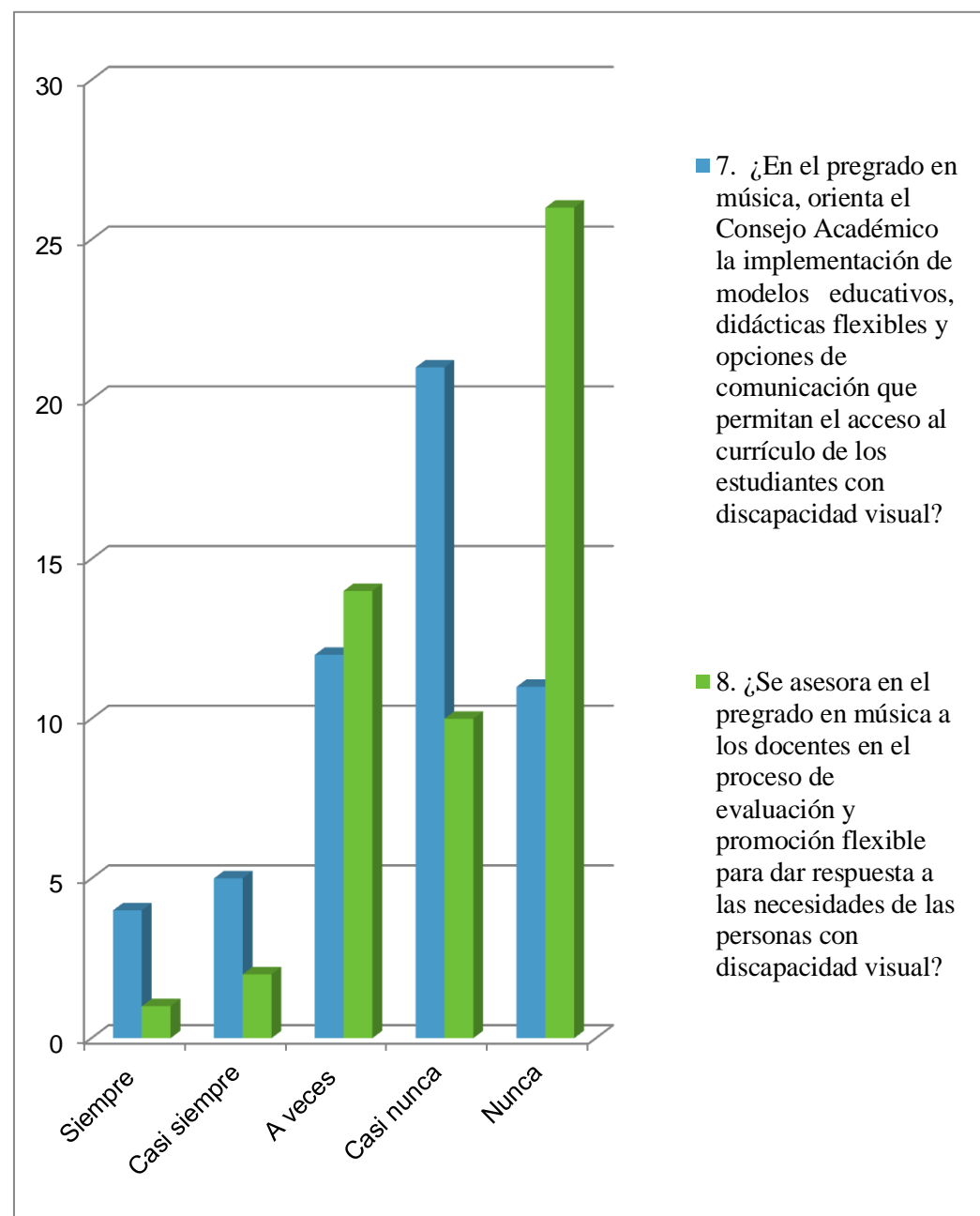
	Lo sé, sí admite	Lo sé, no admite	No sé
6. ¿Sabe si el pregrado en música admite a personas con discapacidad visual?	21	15	19



4.2.4.3 Tabla 12 Gráfico 12 y análisis

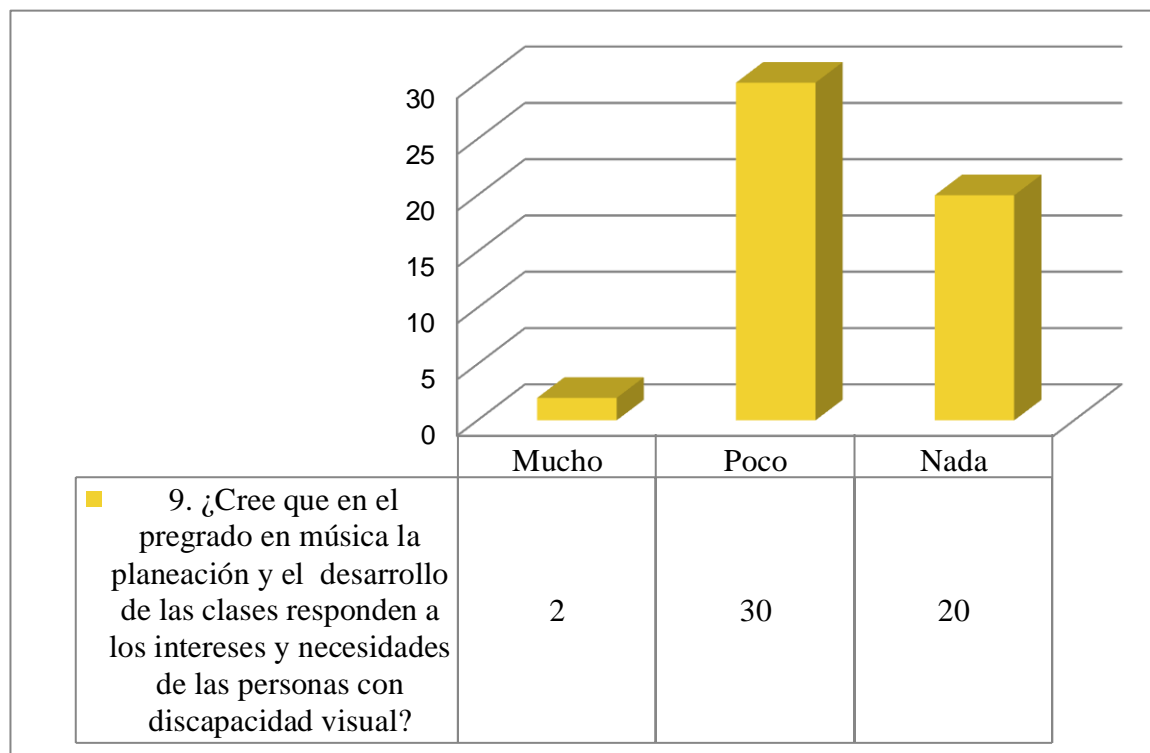
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
7. ¿En el pregrado en música, orienta el Consejo Académico la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de los estudiantes con discapacidad visual?	4	5	12	21	11
8. ¿Se asesora en el pregrado en música a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad visual?	1	2	14	10	26

Respecto a las preguntas que indagaban sobre el asesoramiento brindado por parte de la institución a los profesores, respecto a las adaptaciones de los elementos curriculares necesarios para ofrecer una educación musical inclusiva para personas con discapacidad visual, la mayoría de los encuestados señaló que casi nunca o nunca se brindaba tal acompañamiento.



4.2.4.4 Tabla 13 Gráfico 13

	Mucho	Poco	Nada
9. ¿Cree que en el pregrado en música la planeación y el desarrollo de las clases responden a los intereses y necesidades de las personas con discapacidad visual?	2	30	20



## 5. Resultados

### En relación con categoría currículo:

- En dos de los currículos se observa la ausencia de una planeación del enfoque inclusivo, que tenga en cuenta a las personas con discapacidad visual como alumnos potenciales.
- Los profesores son quienes, *motu proprio*, deciden realizar ajustes menores sobre la marcha, de cómo adecuar sus materias en el momento en que se presenta un estudiante con discapacidad visual.
- Las directivas de una de las instituciones reconocen la carencia de condiciones metodológicas y tecnológicas necesarias para acoger en sus programas a personas con limitaciones visuales, auditivas o físicas, reconocimiento éste expresado en su guía de inscripción al pregrado y a la licenciatura en música.
- El currículo llevado a la práctica en las instituciones universitarias donde se imparten los pregrados y licenciaturas de música se muestra de dos maneras, apareciendo netamente tradicional o por el contrario flexible en muchas de sus prácticas.
- En las instituciones en que el currículo aparece en forma tradicional se evidencia que no hay perfil de ingreso, ni de egreso para estudiantes con discapacidad visual. En consonancia con ello, se señala que no hay solicitudes de aspirantes con esta característica para estudiar música o explícitamente se informa que la institución no tiene condiciones para el ingreso de ningún alumno con algún tipo de discapacidad.
- El enfoque de inclusión de estudiantes con discapacidad visual no aparece en dos de las instituciones investigadas, en la otra se exhiben unos adelantos significativos a nivel curricular tales como claro perfil de ingreso y de egreso.

- Una de las tres instituciones se encuentra focalizada exclusivamente en responder en un futuro cercano, a los requisitos en relación a la acreditación de alta calidad exigidos por el MEN, pero circunscritos a la población general sin discapacidad.

- Frente al enfoque de inclusión de estudiantes con discapacidad visual, una de las instituciones le dedica al tema, en el momento, algunos diálogos internos, y la planeación de algunas modificaciones en la infraestructura. Reconoce la importancia del asunto pero sus recursos están priorizados al reto señalado en el párrafo anterior.

- En relación a procesos de sensibilización, información y formación docente y de la comunidad académica con el fin de promover el respeto a la diversidad, la eliminación de estereotipos, estigmas, prácticas de discriminación y prejuicios sobre las personas con discapacidad visual, las manifestaciones de los entrevistados muestra la inexistencia de los mismos.

- Sin embargo el tema se promueve de otras maneras en las instituciones universitarias: en una desde la parte curricular con materias que fomentan el respeto por la diversidad, en otra como valores que se esgrimen en todas las instancias como clima institucional, y en otra se acude al recurso de la sensibilidad, actitud que se espera en todo estudiante de música.

- Una de las tres instituciones universitarias manifiesta dificultad en sus recursos económicos, tecnológicos, humanos, académicos y de infraestructura, para afrontar las exigencias del MEN y Colciencias. Las otras no expresan preocupación por sus recursos.

- Una de las instituciones universitarias investigadas tiene flexibilizadas las pruebas de ingreso siendo claro que se acepta al estudiante por demostrar aptitudes musicales y no por su discapacidad visual.

- En relación a los planes de estudio esta institución universitaria muestra que no hay flexibilidad desde la parte curricular pues se exige que curse todas las materias y de cuenta de esto, si bien se realizan evaluaciones flexibles para los estudiantes con discapacidad.

- Una de las entidades, a nivel institucional general y pero no en la facultad, tiene definido muchos recursos para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual: monitores, software que posibilitan el acceso a los textos y bases de datos además de la capacidad de hacer nuevas adquisiciones.

- Sin embargo, a pesar de los logros anteriores el directivo habla de procesos y adaptaciones lentas que se han ido desarrollando para responder a la norma vigente. Además hay preocupación por las especificidades de la enseñanza aprendizaje del discapacitado visual, asunto que aún no se trabaja.

- En consonancia con lo anterior, ninguna de las instituciones ha recibido incentivos para adelantar proceso de adaptación y creación de programas académicos flexibles.

**En relación con la categoría Accesibilidad:**

Los directivos entrevistados asumen esencialmente a la accesibilidad desde una perspectiva urbanística, pues el enfoque que sus instituciones le han dado al tema ha estado restringido a este aspecto arquitectónico.

- Los elementos arquitectónicos accesibles encontrados en las facultades de música y de educación musical, son intervenciones realizadas muy posteriormente al diseño de los espacios académicos, nunca previas a éstos, puestos que las edificaciones son antiguas.

**En relación con la categoría Imaginarios sociales:**

- Los imaginarios sociales expresados por los directivos entrevistados indican el concepto que manejan sobre inclusión y discapacidad visual.

- A propósito de lo anterior, un directivo expresa su concepción, a partir de su experiencia, de incluir discapacitados visuales, definiéndolo como: reto inesperado, tremendo reto financiero, metodológico, docente, un colapso, enfrentarse a un parangón, asombroso.

- En este orden de ideas, la inclusión se muestra en esa institución como un objetivo de difícil consecución que aparece por sorpresa. Además como un desafío o estímulo que sucede sin esperarse. Esto señala la dificultad y la no planificación para afrontarlo.

- De acuerdo a lo anterior, puede decirse también que la inclusión es en ese contexto educativo una amenaza para una institución universitaria, que puede destruirla, arruinarla o estancarla, algo que al compararse causa asombro, gran admiración, extrañeza, susto, espanto.

- Una de las instituciones universitarias se siente enfrascada tratando de madurar lo que tienen vigente para la población general, no quedando atención para otro asunto que no sea este.

- Contrastan los imaginarios sociales anteriores con lo expresado por otro directivo, quien manifiesta *orgullo* por la manera como su institución está llevando los procesos de inclusión de discapacitados visuales y su fruto: se han graduado tres del pregrado y ahora uno cursa estudios de maestría.

- Acerca del imaginario social sobre discapacidad visual, los directivos dan cuenta de éste de diversos modos: uno la ve como *parte de lo humano y cotidiano*, con capacidades normales, otro la aprecia como una *fortaleza, ya que si hay diferencia en lo visual está la fortaleza comparativa en lo auditivo*, y por último para otro directivo la condición en general de discapacidad se constituye en una *sorpresa*, con la cual no se sabe qué hacer.

#### **En relación a la categoría Formación docente:**

- Los pregrados y licenciaturas en música, desde su parte directiva, no ofrecen a sus docentes tipo de cualificación alguna para la enseñanza de la música a personas con discapacidad visual.

- Las instituciones desconocen el nivel de preparación que sus docentes tienen en el campo de la educación musical inclusiva en general, y para personas con discapacidad visual en particular.
- El 91% de los docentes encuestados expresa no haberse preparado académicamente para enseñar a personas con discapacidad visual
- Los directivos y docentes de las instituciones universitarias mencionadas manifiestan desconocer el aporte de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de los discapacitados visuales.



## 6. Discusión

### 6.1 Relación categorial

La categoría Currículo emerge como la central, alrededor de la cual giran la mayoría de los textos significativos de los entrevistados, al responder las preguntas del protocolo. El concepto es entendido por el MEN (1994) como: “conjunto de criterios, planes de estudio, programas metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos (...)” (p. 34).

La categoría Currículo en su propiedad criterios y dimensiones perfil de ingreso y egreso, se relaciona con la categoría Imaginarios sociales en su propiedad significado de la inclusión de discapacitados visuales, puesto que nos aporta algunas de las razones de por qué sucede que en dos de las facultades de música no existen los mencionados perfiles, que tomen en cuenta al aspirante con discapacidad visual.

Se encuentra importante constatar que las valoraciones emotivas que constituyen las dimensiones de los imaginarios sociales, se traducen en acciones precisas frente al enfoque de inclusión, como no planear el ingreso de personas en esa condición o hacer en el plegable de inscripción la nota de que no se aceptan por no existir las condiciones para su atención. En concordancia esto en la facultad donde hay claros perfiles de ingreso y de egreso se da la existencia de estudiantes y luego egresados con discapacidad visual, asunto que se exhibe como un logro importante y exclusivo.

En relación al perfil de ingreso el directivo de la institución mencionada expresa claramente que se ingresa es por aptitudes musicales, no por discapacidad. Y esto es lo que se evalúa en las pruebas iniciales.

En relación al perfil de egreso se explicita que se espera que el profesional con discapacidad visual pueda desempeñarse profesionalmente como músico, vivir de la música.

La categoría Imaginarios sociales se entiende desde la sociología la cual los define como creaciones sociales, invenciones colectivas y anónimas e históricas, de significaciones colectivas, en el que cada persona es casi la sociedad entera que refleja las valoraciones de ésta. No son verdaderos ni falsos, son el origen de las creencias, de la ideología y explica cómo es posible que un grupo determinado tenga determinadas comprensiones de algo y las transforme de un momento a otro. Los imaginarios sociales se refieren a asuntos sociales diversos: la educación, la violencia, etc. (Agudelo, 2011)

Se tiene así dos currículos con enormes diferencias frente al ingreso de estudiantes con discapacidad visual, en el primer caso se tiene una institución que por el momento y sus urgencias aún no planifica este enfoque, habla, debate, piensa en este reto, estando el tema solo en el discurso. En el segundo caso hay unos criterios claros de ingreso y de egreso de estudiantes con esta condición. En el tercer caso se tiene se tiene una facultad que explícitamente da a conocer a la comunidad universitario que no está en condiciones para admitir a estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Sobre el mismo aspecto el 38% de los profesores encuestados afirmó que la institución si admite a personas ciegas, mientras que el 35% señaló que no sabían si la institución admite y el 27% restante indicaron que la institución no admite.

Las teorías sobre el currículo mencionan la no planificación como constitutiva del currículo oculto, tema que ayuda a responder sobre las razones que impiden la realización de propuestas novedosas como la inclusión de personas con discapacidad visual. El currículo oculto es complejo pues allí están las prácticas dogmáticas, intolerantes o discriminatorias cuyo cambio suele plantear resistencias en la cultura institucional. Es también el campo de los valores implícitos y reales que están presentes en las interacciones sociales, que

predominan en las instituciones educativas y que muchas veces no son tomadas en cuenta, lo cual finalmente da cuenta de las prácticas reales y cotidianas de las mismas. (MEN, 1998)

Los imaginarios sociales en relación al significado de incluir a discapacitados visuales, percibiendo esto como un reto tan costoso que puede colapsar una institución, o como una sorpresa para lo cual aún no hay una respuesta planificada, constituyen parte del currículo oculto institucional. Temerle a la inclusión por significar un gran reto, un peligro, por sentir que rebasa los recursos instituciones puede impedir la apertura y dinamismo para responder a ese requerimiento de las políticas educativas que señalan la necesidad de una educación para todos.

Lo anterior contrasta con lo aportado por los profesores en la encuesta, puesto que la totalidad cree que las personas ciegas están en capacidad de estudiar música.

La categoría Currículo en su propiedad planes de estudio y sus dimensiones didáctica, flexibilización curricular, metodologías flexibles se relaciona con la categoría Imaginarios sociales en su propiedad significado de la inclusión de discapacitados visuales, dimensiones valoraciones emotivas pues explica por qué aún no existen las condiciones contextuales necesarias para planificar el enfoque de inclusión.

Es importante recordar que en la institución donde manifiestan que han egresado tres estudiantes en ésta condición, existe flexibilización en muchos aspectos tales como lo evaluativo, lo metodológico quedando lo curricular aún por resolverse. Por el contrario en las instituciones donde no hay estudiantes con discapacidad visual tampoco se han planificado los aspectos donde debe operar la flexibilización.

La flexibilidad es un principio o una propuesta novedosa para la educación formal que se caracteriza desde lo pedagógico y didáctico, en ser coherente entre sí con el objetivo de responder a las poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad. Lo anterior va

unido a nuevas prácticas curriculares, pedagógicas, evaluativas, culturales. Se espera que cada institución encuentre formas concretas de flexibilidad. (MEN, 2014)

La categoría Currículo en su propiedad procesos, en el presente estudio referido al de inclusión con sus dimensiones valorativas del modo como fueron dadas por los entrevistados de: incipiente, en camino, lento, en debate, en el discurso, poco a poco se relaciona con la categoría Accesibilidad, puesto que responde al cómo avanzan los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las facultades y pregrados de música y que aspectos son tenidos en cuenta.

En este orden de ideas, la Accesibilidad con sus propiedades eliminación de barreras físicas y tecnológicas, y dimensiones procesos de modernización de infraestructura, difícil acceso a las tflotecnologías y costos enormes de las mismas, responde con sus variaciones del avance y en qué aspectos se manifiesta la accesibilidad para los discapacitados visuales.

La categoría Accesibilidad en este contexto se entiende de acuerdo a la Resolución ResAP, Consejo de Europa, (2001) según la cual el diseño para todos es

Una estrategia destinada a diseñar y componer los diferentes entornos, productos y servicios accesibles y comprensibles, así como utilizables por todo el mundo, y en la forma más independiente y natural posible, sin necesidad de recurrir a soluciones que necesiten un diseño posterior especial (p.28).

En la resolución, se entendía que el diseño para todos es sinónimo de las expresiones “diseño universal”, “diseño integrado”, “diseño sin barreras”, entre otros para el caso del presente estudio de la accesibilidad.

Se tiene así que los cambios para la eliminación de barreras físicas y tecnológicas se dan del modo como fueron descrito por los entrevistados, lo cual señala que hay un largo camino para recorrer y llegar al diseño sin barreras o diseño universal.

La categoría Currículo en su propiedad recursos y dimensión recursos humanos se relaciona con la categoría Formación docente, pues responde acerca de quien, y por qué, lo cual señalan las acciones y las interacciones con sus consecuencias.

Las propiedades formación desde las licenciaturas y exigencias de formación actuales, dimensiones conocimientos sobre didácticas particulares y conocimientos en Braille y en tiflotecnología, explican por qué se dice que el docente no tiene la formación para atender la discapacidad visual.

El lugar que se le concede al docente dentro de todo proceso educativo es central, como líder, modelo, pionero del desarrollo de competencias, coordinador de las acciones referidas al currículo con niveles de apertura y flexibilidad, lo cual significa que su formación tanto académica como humana posibilita de igual manera el desarrollo procesos y de competencias en sus estudiantes (MEN, 1998). O lo que en suma es lo mismo, su falta de formación desde la licenciatura en didácticas especiales, su falta de formación en las exigencias actuales, como la tiflotecnología impiden que él pueda hacer responder cabalmente desde el enfoque inclusivo.

En relación a lo anterior coinciden todos los directivos, manifestando que desde las licenciaturas no fueron formados para atender a poblaciones especiales, ni por supuesto a discapacitados visuales. Acerca del mismo asunto el 91% de los profesores encuestados dijeron no están preparados académicamente para enseñar a personas con discapacidad visual.

En contraste con lo anterior el 84% de los profesores manifiesta que les gustaría enseñarles a personas ciegas. A pesar de que el 64% de los encuestados afirmaron no haber tenido algún alumno con discapacidad visual severa

Es notable que en una de las facultades de música se mencione acerca de esfuerzos individuales o disposición que algunos profesores han manifestado para atender a los

discapacitados, a pesar de no haber sido formados en ello. Esto alude a actitudes específicas orientada por valores, las que tienen tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual, que corresponden al saber ser del docente (Tobón, 2010).

Se encuentra además, que las necesidades de formación actual en tflotecnologías son enormes y que los directivos desconocen el tema con el potencial que alberga para el proceso enseñanza aprendizaje del discapacitado visual y así lo manifestaron.

La tflotecnología es la tecnología aplicada a la deficiencia visual y abarca el conjunto de conocimientos, técnicas y recursos de que se valen las personas con discapacidad visual para poder utilizar la tecnología estándar.

Dentro de ésta categoría Currículo y su propiedad recursos humanos, se muestra otra dimensión y es el interés sostenido de un rector por el asunto, lo cual se relaciona con la categoría Imaginarios Sociales, y da cuenta de quién y por qué se da la inclusión en la facultad.

El rector sensibiliza a la comunidad educativa en el tema de inclusión, hace avances en el mismo, de tal manera que se comparan con otras universidades y se dan cuenta que son pioneros. Lo anterior se manifiesta no solo en que el rector va y pregunta directamente a los estudiantes con discapacidad visual qué necesitan, sino mostrar que el tema es importante dentro de la comunidad educativa que lidera.

La categoría Currículo en la propiedad recursos, dimensión tecnológicos, en este caso se trata de la inexistencia de los mismos, se enlaza a la categoría Accesibilidad propiedad desconocimiento del aporte de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje de los discapacitados, pues explican el por qué no existen los recursos en tflotecnología para atender a esa población. Lo cual señala que el desconocimiento sería una de las causas para que no haya el recurso pertinente para esta población.

La categoría Currículo en la propiedad recursos, dimensión académicos se relaciona con la categoría Formación docente, en su propiedad exigencias de formación desde las licenciaturas y actuales, dimensiones conocimientos en Braille y en tflotecnología porque responde a las preguntas del por qué no la existencia de textos en Braille es escasa o no hay y nos dice también de qué modo el profesor se enfrenta al reto de la inclusión: sin formación desde la universidad y actual y con escasos recursos académicos, cuando los hay.

En concordancia con lo anterior se tiene como resultado de las encuestas a los profesores que el 58% cree que la planeación y desarrollo de las clases responden poco a los intereses y necesidades de las personas con discapacidad visual.

## **6.2 Estado de logro de los objetivos**

El objetivo general del presente estudio fue alcanzado en gran medida, esto en relación con el nivel de logro de los objetivos específicos, los cuales presentaron el siguiente grado de consecución:

El primer objetivo específico a desarrollar, que la investigación se propuso, fue el de “Describir el estado de los procesos de inclusión a personas con discapacidad visual en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín”, objetivo éste que buscaba llevar a cabo un sondeo general de la situación en la que se encontraba, para el momento de la realización del estudio, la inclusión a personas con discapacidad visual en un ámbito musical a nivel de educación superior.

Este objetivo se logró en gran medida, pues se obtuvo, por medio de fuentes primarias directas (los directivos de los departamentos de música de la ciudad), la descripción detallada del estado de lo que, en palabras del MEN, son las barreras para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior (MEN, 2013).

Estas barreras permitieron conocer el nivel de inclusión, desde las múltiples perspectivas, que cada institución universitaria, en sus departamentos de música, había logrado desarrollar para disminuir, si fuera el caso, los impedimentos que, por parte del MEN, previamente se habían señalado.

Cada una de las barreras fue planteada, a manera de interrogante por su estado actual, a las cabezas de cada institución, quienes pudieron desarrollar las respuestas en toda su extensión, según su criterio, sin límite de tiempo alguno.

El segundo objetivo específico de la investigación fue el de “Indagar sobre los significados dados por los directivos de los programas y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, a la inclusión a personas con discapacidad visual”, esto con el propósito de conocer los imaginarios sociales sobre la inclusión a discapacitados visuales, que tenían las personas que lideraban los departamentos de música en las universidades de la ciudad, en tanto que ellos son los primeros responsables de la articulación de la inclusión.

Este objetivo tuvo un gran nivel de logro, pues se pudo indagar sobre la materia, a todos los directores de los departamentos, quienes al igual que en el objetivo anterior, tuvieron el espacio, que cada uno consideró, para exponer sus puntos de vista sobre el tópico en cuestión.

Las respuestas dadas por los directivos fueron analizadas posteriormente con rigurosidad metodológica, con el fin de obtener categorías claras sobre las cuales poder desarrollar un análisis que arrojara conclusiones sobre sus concepciones sobre la inclusión de discapacitados visuales.

Por último, el tercer objetivo específico de “Identificar percepciones personales y aspectos formativos de los docentes en los pregrados y licenciaturas en música de la ciudad de Medellín, en relación con la inclusión a personas con discapacidad visual”, alcanzó su cumplimiento, en la medida en que buscaba reconocer facetas personales y académicas



respecto a la inclusión, por parte de los encargados de desarrollar *in situ* las directivas curriculares institucionales.

Para llevar a cabo el buen nivel de logro de consecución de éste objetivo se realizó, con la totalidad de los docentes de planta, de la Universidad de Antioquia y de la Universidad EAFIT, al igual que con una parte de los profesores de la Fundación Universitaria bellas Artes (esta institución no tiene profesores de planta), una encuesta que indagaba por la formación académica para la enseñanza a discapacitados visuales, las opiniones sobre esta población, el nivel de contacto con ella y el apoyo que la institución les ofrecía para capacitarlos en la inclusión académica de la misma.

### **6.3 Contrastación de resultados**

Los hallazgos obtenidos por la presente investigación pueden contrastarse con resultados arrojados por informes previos, ya citados en capítulos anteriores, de similar calado investigativo, con el fin de superponer los logros obtenidos por estos, para aumentar, en tanto diálogo de estudios, el panorama de la temática general de la inclusión a personas con discapacidad en ambientes universitarios, y la temática específica de la inclusión a personas con discapacidad visual en programas y licenciaturas en música.

Puede tomarse como estudio inicial para la contrastación la investigación documental de Parra (2011) en la que señala los grandes desafíos a los que se encuentra la inclusión a personas con discapacidad en el ámbito educativo, originado éste, el desafío, en las carencias del sistema de enseñanza, tomado desde cualquier enfoque.

El informe realizado por este autor señala cómo puntos débiles del aparato educativo al currículo, a la formación docente, a la inversión en infraestructura, y a un sinnúmero de etcéteras que, según el autor, tienen como origen al concepto médico de la discapacidad, en el que se asume a ésta cómo una tragedia personal que limitar individuo, haciendo a éste el

responsable de su inserción en la sociedad y no a la sociedad misma cómo responsable de ello (Parra, 2011).

El estudio de Parra (2011) coincide con la presente investigación en la mayoría de los aspectos señalados anteriormente, si bien el estudio del autor es de orden documental, indica desde ésta perspectiva, las falencias que el presente estudio halló in situ.

Ambos informes señalan que, al menos en dos de las tres instituciones analizadas, la carga recae totalmente sobre la persona con discapacidad, yendo desde la falta de currículos incluyentes, pasando por falta de preparación, en el mismo sentido, del cuerpo profesoral, llegando hasta la prohibición expresa de que las personas con discapacidad puedan siquiera presentar el examen de admisión en el pregrado y la licenciatura en música, demostrando una falta total de lo que Parra llama “compromiso institucional”.

Por otra parte, el estudio llevado a cabo por Hurtado y Agudelo (2014) señala que las políticas nacionales sobre inclusión no pueden ser llevadas a cabo en toda la extensión de su concepto teniendo en cuenta la baja preparación de los docentes en este campo, asunto éste que podría, paradójicamente, crear un ambiente menos apto para la inclusión de personas con discapacidad.

La afirmación central de éstas autoras, coincide con los datos que la presente investigación arrojó al encuestar a los docentes de los pregrados y licenciaturas en educación musical de la ciudad de Medellín, pues éstos, los docentes, afirmaron mayoritariamente (100%) que, si bien una persona ciega está en capacidad de estudiar música y además que a un 84% les gustaría enseñarles, la mayoría (91%) no se había preparado académicamente para realizar tal actividad.

Estos resultados pueden leerse en los términos de su relación con el escenario final de la inclusión, esto es, los docentes quieren, pero desconocen el cómo de la enseñanza a personas en tal situación.

Los hallazgos obtenidos por el presente estudio muestran concordancia con la investigación realizada por Padilla (2011), según la cual el modelo educativo colombiano, si bien plantea la necesidad de poner a la inclusión como tema central de la discusión, deja de soslayo a los ejecutores de tal política: los docentes, quienes, más allá de su deseo de enseñar, adolecen de los medios y conocimientos prácticos para poner en marcha tal labor.

Resalta, cómo en ambas investigaciones, los resultados obtenidos ante la pregunta que indaga sobre la preparación del docente para enseñar a personas con discapacidad, son similares, pues en el estudio de Padilla se obtuvo un 80% de respuestas negativas, mientras que en el presente estudio se obtuvo un resultado del 91%.

Otra investigación que utilizó la encuesta a docentes como instrumento de obtención de datos, fue la de Gil et al. (2011), que arrojó un resultado diametralmente diferente al obtenido por el presente estudio, esto en una de las preguntas esenciales comunes en ambos informes, en la cual se preguntaba a los encuestados si consideraban que una persona con discapacidad visual puede tener acceso a la educación (musical en el caso del presente estudio), a lo cual se respondió en el estudio de Gil et al. (2011) que sí en un 50%, mientras que en la presente investigación los docentes respondieron que sí en un 100%.

Existe también coincidencia entre el presente estudio y el realizado por Arenas y Sandoval (2013) según el cual, en el contexto de la educación básica secundaria, muestra la necesidad, en tanto falta, de un cambio de fondo a la concepción y puesta en marcha de un currículo incluyente.

Esta investigación señala que los procedimientos llevados a cabo para realizar la curricularización al interior de las instituciones analizadas, adolecen de fuertes bases incluyentes, es decir, durante la construcción de la malla curricular se deja de soslayo la inclusión de personas con discapacidad (Arenas y Sandoval, 2013).

Este tópico apareció de similar manera en el presente informe tras analizar los datos arrojados por los instrumentos previamente aplicados; en estos pudo apreciarse cómo las instituciones analizadas carecían, sino parcialmente en un caso, totalmente de currículos pensados para acoger a personas con discapacidad, visual en el caso del presente estudio.

La investigación de Arenas y Sandoval (2013) al igual que la presente, señalan la gran necesidad de contar, en este proceso de inclusión, con el cuerpo docente que, con un compromiso de capacitación personal en esta área, pueda contribuir con el avance del proyecto curricular incluyente.

Existen también coincidencias en los resultados arrojados en la investigación de Acevedo (2013) y la presente en lo que al tema de las TIC, cómo herramienta esencial para la inclusión educativa, respecta.

Acevedo (2013) señala la importancia que el uso de las TIC tiene en los procesos de adaptación curricular para las personas con discapacidad, señalando que el uso de estos medios, en los lugares en los que se han aplicado, ha logrado reducir la brecha existente entre las personas con y sin discapacidad.

El presente estudio pudo apreciar cómo, a pesar de la importancia de las TIC, estas no han sido usadas por ninguna de las instituciones analizadas cómo mecanismo de inclusión.

Toda la tecnología existente a día de hoy para facilitar que una persona con discapacidad visual pueda acceder con facilidad a un currículo institucional, son totalmente desconocidas por los directivos de las mismas, quienes se vieron, en todos los casos sorprendidos al saber de la existencia de éstas.

La investigación desarrollada por Medina (2013) concluye que la gran carencia en los procesos educativos inclusivos es la desarticulación de los protagonistas del escenario educativo; directivos y docentes tienen un marco legal que, a la vez que los direcciona, les exige tener una construcción de currículos incluyentes para personas con discapacidad.

En éste sentido, los resultados de Medina (2013) coinciden con los hallazgos de la presente investigación, pues se muestra aquí también, la falta de articulación existente entre docentes y directivos, esto al analizar los resultados de las encuestas aplicadas a los primeros, quienes afirmaron en un 40% que el consejo académico casi nunca los orientaba sobre el acceso al currículo de los estudiantes con discapacidad visual, mientras que el 21 % afirmó que esto nunca ocurría.

Por otra parte los docentes informaron además (en un 49%), que nunca se les asesora en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad visual, sumado a que el 58% de los encuestados cree que la planeación y desarrollo de las clases responden poco a los intereses y necesidades de ésta misma población (discapacitados visuales).

#### **6.4 Recomendaciones**

Como autor de la presente investigación, tras el conocimiento obtenido a través de la misma, se permite narrar lo que en, su consideración, merece ser destacado a manera de recomendación.

La primera de estas está dirigida al MEN, pues esta institución adolece de una herramienta robusta y pública para analizar el nivel de inclusión a estudiantes con discapacidad.

Por la intención académica del presente trabajo, se hizo necesario recurrir a un mecanismo de medición de la inclusión que, en teoría, el MEN había desarrollado recientemente llamado INES (índice de inclusión en educación superior), encontrando que las autoridades del MEN desconocían la manera de acceder a la herramienta, reconociendo incluso el desconocimiento de la existencia de ésta.

La noticia de la creación de este índice se encuentra publicada *in extenso* en la propia página del MEN, en la que se narra la gran innovación que ésta significa y el profundo impacto que tendría la educación de las personas con discapacidad, pues desde el momento de su creación las universidades se harían a un termómetro de inclusión.

Se recomienda a las instituciones de educación superior que imparten Licenciaturas, hacer modificaciones desde la parte curricular para proporcionar una formación sobre el tema de inclusión, que capacite al estudiante, futuro docente en el manejo de las discapacidades. De igual modo incentivar el estudio posgraduado para el personal docente, sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes en sus diversidades.

Por otra parte, se hace importante recomendar a todas las instituciones de educación superior de Medellín, y por supuesto, a muchas otras de otros lugares, adquirir alguna de las herramientas tecnológicas diseñadas para que las personas con discapacidad visual, en un ámbito puramente musical, puedan tener manejo autónomo de todas las facetas de este arte.

Actualmente en el mercado existen programas tales como “Lime Aloud” (programa especializado para que, las personas en condición de discapacidad visual, puedan editar, con un 100% de accesibilidad, las partituras propias o ajenas, esto es, escribir, leer, y realizar cualquier cambio sobre éstas.

En éste sentido, es mucho mejor que una facultad de música invierta en la compra de un programa una única vez, que asignar un tutor que dicte partituras a al estudiante con discapacidad visual que lo necesite en el momento, ya que todo el trabajo no podrá ser heredado a un nuevo estudiante, mientras que un archivo de partituras digitales al cual se pueda acceder por medio de un programa de computador, podrá ser impreso en Braille ilimitadamente.

## Bibliografía

- Acevedo, S. (2013). Reflexiones sobre inclusión y educación superior. *Revista de investigaciones UNAD*, 12(2.), 57-67.
- Agudelo, P. A. (2012). *Los imaginarios sociales y la producción de sentido*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2016, de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/.../10752>
- Arenas, F. D., & Sandoval, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 147-157.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines, version 2.0*. Recuperado el 21 de Enero de 2016, de <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Consejo de Europa. (2001). *Resolución ResAP 3 Hacia la plena ciudadanía de las personas con discapacidad mediante nuevas tecnologías integradoras*.
- CUD. (1997). *The principles of Universal Design, version 2.0*. Recuperado el 1 de Marzo de 2016, de North Carolina State University: [https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/docs/poster.pdf](https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf)
- Dahnke, G. (1986). *La comunicación humana: ciencia social*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Editorial.
- Díaz, Á. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Recuperado el 2 de Febrero de 2016, de Revista Electrónica de Investigación Educativa : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550205>> ISSN
- gil, R. D., Mercado, G. E., & Zapata, J. C. (2011). Inclusión educativa: el reto pedagógico de hoy. *Escenarios*, 9(2), 77-87.
- Gobierno de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Recuperado el 27 de Enero de 2016, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Gobierno de Colombia. (1998). *Plan nacional de atención a las personas con discapacidad*. Consejería presidencial para la política social, Santa Fe de Bogotá.
- Grinnell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (5a ed.). Itaca: E. E. Peacock Publishers.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México D.F: MacGraw-Hill.
- Hurtado, L. T., & Agudelo, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-86.
- Jimeno, J. (1988). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kish, L. (1995). *Survey sampling*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Mahecha, M. P. (2014). *La atención educativa para personas con discapacidad en los Planes de Desarrollo Territorial 2012-2015*. Recuperado el 14 de Octubre de 2015, de [www.magisterio.com.co/articulo/la-atencion-educativa-para-personas-con-discapacidad-en-los-planes-de-desarrollo](http://www.magisterio.com.co/articulo/la-atencion-educativa-para-personas-con-discapacidad-en-los-planes-de-desarrollo)
- Martínez, J. (2009). *¿Que son los imaginarios?* Recuperado el 5 de Septiembre de 2016, de <http://cf.caribeafirmativo.lgbt/todo/ATT1379699182.pdf>

- Medina, I. (2013). *Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva*. Recuperado el 25 de Noviembre de 2015, de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1040/1/RIUT-BHA-spa-2014-Proyecto%20de%20inclusión%20de%20estudiantes%20con%20discapacidad%20cognitiva.pdf>
- MEN. (1994). Currículo y plan de estudios. En *Ley General de educación* (pág. 367). Santafé de Bogotá: El pensador editores.
- MEN. (Julio de 1998). Lineamientos curriculares. Educación Ética y Valores Humanos. Santafé de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- MEN. (2002). *DECRETO 230 11/02*.
- MEN. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado el 27 de Marzo de 2016, de [http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156\\_archivo.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf)
- MEN. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Recuperado el 12 de Enero de 2016, de [http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765\\_Pdf\\_2.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf)
- MEN. (2013). *La flexibilidad curricular en las IES de Colombia*. Recuperado el 26 de Abril de 2016, de [http://umanizales.edu.co/documentos/dir\\_docencia/interes/1.pdf](http://umanizales.edu.co/documentos/dir_docencia/interes/1.pdf)
- MEN. (30 de Septiembre de 2013). *Lineamientos - política de educación superior inclusiva*. Recuperado el 23 de Octubre de 2015, de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340146\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf)
- MEN. (24 de 10 de 2014). *Modelos educativos flexibles*. Recuperado el 29 de 08 de 2016, de [www.mineducación.gov.co/1759/w3-article-340087.html](http://www.mineducación.gov.co/1759/w3-article-340087.html)
- Mertens, D. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Londres: Sage Publications.
- Molina, R. (2010). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2015, de urosario: [www.urosario.edu.co/urosario\\_files/aa/aa7a656b-30b9-4dec-87dd-6a174a507cba.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/aa/aa7a656b-30b9-4dec-87dd-6a174a507cba.pdf)
- Nevin, A., Malian, I., Moores-Abdool, W., Marshall, D., Voigt, J., Salazar, M., y otros. (2008). A Multi-Site Mixed Methods Study of Paraeducators in Inclusive Classrooms: Pilot Study Results 8c Preliminary Analysis of National Survey Data. *6<sup>th</sup> Hawaii International Higher Education Conference Proceedings*. hawaii.
- OEA. (1999). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Recuperado el 13 de Enero de 2016, de [http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd\\_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF](http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF)
- OIT. (1983). *Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas)*.
- OMS. (1980). *International Classification of Impairments, Disability and Handicaps*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2015, de International Classification of Impairments, Disability and Handicaps (ICIDH)
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- ONU. (1975). *Declaración de los derechos de los impedidos*.
- ONU. (1982). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*.
- ONU. (1993). *Conferencia mundial de derechos humanos*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2015, de <http://www.sdhjgd.gob.hn/biblioteca-virtual/marco-legal/sistema->



- universal/41-conferencia-mundial-de-los-ddhh-declaracion-y-programa-de-accion-de-viena-1993/file
- ONU. (1994). *Necesidades educativas especiales, acceso y calidad*.
- ONU. (1994). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*.
- ONU. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2015, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Parra, C. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2015, de [www.umng.edu.co/documents/63968/76126/10.pdf](http://www.umng.edu.co/documents/63968/76126/10.pdf)
- Plutarco. (117/ 2015). *Vidas paralelas*. Recuperado el 26 de Diciembre de 2015, de <http://www.pdf-libros.com/2015/10/vidas-paralelas-pdf.html>
- Porter, G. (2001). Elements critics per a escoles inclusives. Creant Pescóla inclusiva: una perspectiva canadenca basada en 15 anys d'experiència. *Suports*, 5(1), 6-14.
- Porter, G. (2008). Making Canadian Schools Inclusive: a call to action. *Educatiion Canada*, 48(2), 62-66.
- Pujólas, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- RAE. (2014). *Etimología - Diccionario de la lengua española - Edición del tricentenario*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=H48BwrZ>
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Recuperado el 26 de Enero de 2016, de [http://studio.coe.uga.edu/new\\_site\\_content/onlinearticles2/reviewRoseMeyer-ETRD.pdf](http://studio.coe.uga.edu/new_site_content/onlinearticles2/reviewRoseMeyer-ETRD.pdf)
- Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford: Barnardos.
- Stainback, S. (2001). Components critics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports*, 5(1), 26-31.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa* (Primera ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.
- UNESCO. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.

## Anexo

### Cuestionario a directivos

1. ¿ Para la elaboración de las pruebas de ingreso se han tenido en cuenta criterios claros de inclusión, adaptabilidad y accesibilidad de acuerdo a las necesidades de la población con discapacidad visual?
  
2. ¿Promueve la institución la eliminación de las barreras arquitectónicas y urbanísticas de acuerdo a las normas de accesibilidad contenidas en la Ley 361 de 1997 y demás normas relacionadas, y fomenta la construcción y adecuación de la infraestructura?
  
3. ¿Promueve la institución políticas que permitan a los estudiantes con discapacidad visual acceder a los servicios y apoyos complementarios que les facilite su adaptación al medio universitario?
  
4. ¿La institución ha incorporado con el Consejo Nacional de Acreditación CNA y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad CONACES, los criterios de educación inclusiva y accesibilidad?
  
5. ¿La institución promueve la creación de mecanismos de adecuación y flexibilización de contenidos, prácticas pedagógicas y de diseño curricular teniendo en cuenta las particularidades de la población con discapacidad visual?
  
6. ¿Fomenta la institución el desarrollo de Ambientes virtuales de aprendizaje AVA y Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA que contribuyan a la adecuación y flexibilización de

la oferta de programas académicos en correspondencia con los estudiantes discapacitados visuales?

7. ¿Ha sido incentivada la institución por adelantar procesos de adaptación y creación de programas académicos flexibles con el uso de las TIC, bajo estándares que garanticen las condiciones de acceso universal, respondiendo a la población con discapacidad visual?

8. ¿Fortalece la institución el acceso a la información y a las nuevas tecnologías desde la perspectiva de inclusión de la población con discapacidad visual a partir de la producción de OVA, de la implementación de software, el uso de equipos de computo y adaptación de contenidos y de páginas web, respondiendo a los estándares internacionales de acceso universal?

9. ¿Adquiere la institución bibliografía especializada en braille, libro hablado y otros productos tiflológicos necesarios para la población con discapacidad visual?

10. ¿La institución educativa cuenta con mecanismos eficaces para dar formación diferencial a los docentes y a la comunidad educativa en relación a los procesos de educación inclusiva de la población con discapacidad visual?

11. ¿La institución hace uso de procesos de sensibilización, información y formación docente y de la comunidad académica con el fin de promover el respeto por la diversidad, la eliminación de estereotipos, estigmas, prácticas de discriminación y prejuicios sobre las personas con discapacidad visual?

12. ¿ Fomenta la institución la creación de líneas de investigación y semilleros que permitan innovar en mecanismos para brindar el servicio educativo a la población con discapacidad visual?

13.¿ Reconoce y apoya la institución, la réplica de experiencias significativas de inclusión de personas con discapacidad visual adelantadas por otras universidades colombianas, a través de recursos tecnológicos y pedagógicos, así como divulgar las experiencias internacionales en la materia?

14. ¿Promueve la institución la realización de un semestre cero, de nivelación o preuniversitario que permita reducir la brecha en las competencias requeridas por la población con discapacidad visual?