



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE LOS Y LAS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

MARGARITA PORTILLA DÍAZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE MEDICINA, DEPARTAMENTO DE OCUPACIÓN HUMANA
BOGOTÁ, D. C.
Julio, 2020

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE LOS Y LAS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

MARGARITA PORTILLA DÍAZ

Tesis de grado presentada como requisito para optar al título de:

Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Directora:

Fonoaudióloga Mg. en lingüística con énfasis en sociolingüística

Rita Flórez Romero

Línea de Investigación:

Políticas, dis/capacidades y régimen jurídico-legal: salud, educación, trabajo

Grupo de investigación:

Dis/capacidades, saberes y resistencias

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE MEDICINA, DEPARTAMENTO DE OCUPACIÓN HUMANA

BOGOTÁ, D. C.

Julio, 2020

Dedicatoria

***Especialmente para Juan D. y Emanuel, mis hijos,
por todo el tiempo que generosamente me
cedieron de sus tardes de parque en familia,
para poder culminar esta meta.***

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Margarita Portilla Díaz

Fecha 24/01/2021

Agradecimientos

Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo

y no en el resultado.

Un esfuerzo total es una victoria completa”

Mahatma Gandhi

A Dios porque me permitió emprender, desarrollar y culminar este proyecto.

A mis padres que me animan a no desfallecer a pesar de los obstáculos que trae la vida.

A mi familia, mi esposo y mis hijos, que compartieron conmigo cada paso de este proyecto.

Un agradecimiento especial a la Profesora Rita Flórez por su acompañamiento, su apoyo y sus valiosos aportes.

Finalmente, a los y las docentes de la Universidad de los Llanos quienes no solo me aportaron un insumo valioso para la investigación, además, son quienes hacen posible la educación superior de la media Colombia.

Resumen

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE LOS Y LAS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

La investigación tiene como objetivo establecer las representaciones sociales que docentes de la Universidad de los Llanos han construido sobre los y las estudiantes con discapacidad a través de sus recorridos académicos y personales en la Institución. Es un estudio de enfoque cualitativo que se desarrolló a partir de la teoría de las representaciones sociales como recurso teórico y metodológico para el análisis de datos; se utilizaron entrevistas semi estructuradas para la recolección de la información, el registro de las declaraciones de los y las docentes durante las entrevistas constituyeron la base para formar un cuerpo textual que fue sometido a análisis temático, frecuencia de palabras y representación gráfica en nubes de palabras en el software Nvivo. A partir de las tres dimensiones de las representaciones sociales conocimientos, actitudes e imágenes(representaciones) se realizó un análisis de los hallazgos para establecer si las representaciones constituyen barreras o fortalezas para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, los resultados se discuten a la luz de los lineamientos de la política de la educación inclusiva, este estudio concluye que los docentes en relación con sus vivencias e historias de vida, elaboran diferentes representaciones sociales frente a la presencia de estudiantes con discapacidad, para algunos docentes, se hizo evidente las tensiones que producen presencias “otras”, lo cual mostró que diversas concepciones acerca de la discapacidad continúan perpetuando en la relación docente- estudiante con discapacidad, violencias simbólicas que se relacionan con actitudes y prácticas de discriminación y exclusión; para otros docentes, que tiene mayores conocimientos sobre la discapacidad, estas presencias representan una oportunidad de potenciar -se y mejorar como personas y como docentes , y esto les ha permitido hacer frente y buscar maneras

de eliminar las barreras discapacitantes permitiendo con ello el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los estudiantes con discapacidad.

Frente a los procesos de educación inclusiva en la Institución, surgieron representaciones favorables en cuanto los docentes ven en el proceso una oportunidad para los estudiantes, los mismos docentes, y la Institución de aportar a una sociedad mejor, sin embargo, algunos docentes se resisten aún, señalando que hacen falta mayores procesos de formación y capacitación en el tema.

Palabras claves: Representaciones sociales, educación superior inclusiva, discapacidad.

Abstract

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ABOUT STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE UNIVERSITY OF LLANOS

The research aims to establish the social representations that teachers have built on students with disabilities through their academic and personal records in the University of the Llanos. It is a qualitative approach study that is approached from the theory of social representations as a theoretical and methodological resource for data analysis. Semi-structured interviews were used to collect the information. The recording the statements of the teachers during the interviews constructed the basis a written document that was subjected to analysis, frequency of words and graphic representation to develop a cloud of words in the Nvivo software. Supported the three dimensions of the social representations: knowledge, attitudes and images (representations), the analysis categories are configured to establish, whether, the representations established barriers or strengths for the educational inclusion of students with disabilities. The results are discussed on the guidelines of the policy of inclusive education which was developed by the Ministry of Education, this study concludes that teachers have a favorable representation against inclusion processes. Therefore, the presence of the student with disabilities maintained to be a challenge which it is evident that their conceptions of disability is one of the main generators of discrimination and exclusion.

Keywords: social representation, inclusive higher education, disability.

Reflexión Inicial

“Cierta vez los animales de un bosque decidieron hacer algo para afrontar los problemas del nuevo mundo y organizaron una escuela, adoptaron un currículo de actividades que consistía en correr, trepar, nadar y volar, y para que fuera más fácil enseñarlo todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas. El pato era un estudiante excelente en natación, incluso superior a su maestro, obtuvo un suficiente en vuelo, pero en carrera resultó deficiente, teniendo que quedarse a practicar después de clase y abandonar la natación. Con el tiempo, sus pies membranosos se desgastaron de tanto correr y pasó a ser un alumno apenas mediano en natación. Pero la mediocridad era aceptada en la escuela y a nadie le preocupó lo sucedido, excepto, naturalmente, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más destacado en carrera, pero sufrió un colapso nervioso por realizar excesivas ejercitaciones en natación. Por su parte, la ardilla destacaba en trepar, hasta que presentó un cuadro de frustración en la asignatura de vuelo, donde su profesor le obligaba a empezar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la copa del árbol. Así, y debido al sobreesfuerzo, enfermó de calambres y la calificaron con 6 en trepa y con 4 en carrera. En esta materia de trepa quien destacaba era el águila, que recibió malas notas en conducta por obstinarse en subir hasta la cima del árbol a su manera y se le tachó de alumno problemático.

Al llegar el fin de curso, la anguila, que sabía correr, trepar y volar levemente, y nadaba de forma extraordinaria, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor estudiante.”
Tomado del texto El pato en la Escuela o el valor de la diversidad” Santos Guerra (2006)

Contenido

	Pág.
Resumen.....	IX
Reflexión Inicial	XII
Introducción.....	1
1. Capítulo 1 Problema de Investigación	5
1.1 Justificación.....	5
1.2 Antecedentes de Investigación.....	9
1.3 Planteamiento del problema.....	13
1.4 Pregunta de Investigación	14
1.5 Objetivos	15
1.5.1 Objetivo general.....	15
1.5.2 Objetivos específicos.....	15
2. Capítulo 2 Marco Conceptual	17
2.1 Representaciones sociales.....	17
2.1.1 Dimensiones de una representación social.....	18
2.1.2 ¿Cómo se origina una representación social?	20
2.2 Discapacidad.....	24
2.3 Educación Inclusiva.....	27
3. Capítulo 3 Marco contextual	33
3.1 Índice de Inclusión para la educación superior (INES)	36
4. Capítulo 4 Método	41
4.1 Tipo de Investigación	41
4.2 Participantes	42
4.3 Recolección de datos	43
4.4 Procedimiento	44
4.5 Análisis de información	44
4.6 Estrategias Analíticas.....	48
5. Capítulo 5 Resultados	49

5.1	Representaciones Obtenidos en el Eje de análisis: Estudiantes con discapacidad	51
5.1.1	Dimensión o campo de Información – Conocimientos	51
5.1.2	Dimensión o campo de Información – Imágenes:	54
5.1.3	Dimensión o campo Actitud:	58
5.2	Síntesis de Hallazgos del eje estudiantes con discapacidad	61
5.3	Representaciones Obtenidos en el eje de análisis: Educación Inclusiva	63
5.3.1	Dimensión o campo de conocimientos	64
5.3.2	Dimensión de actitudes y representaciones (imágenes)	67
6.	Capítulo 6 Discusión	71
7.	Conclusiones y recomendaciones	75
8.	Reflexiones finales	77
9.....	Recomendaciones para la consolidación de la política de inclusión y equidad en la universidad de los llanos	79
9.1	Recomendaciones generales	79
9.2	Recomendaciones específicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad	80
A.	Anexo: Guía para la realización de la entrevista semi-estructurada con el fin de identificar las representaciones sociales de docentes sobre los (las) estudiantes con discapacidad y establecer como surgen estas representaciones. (versión 3)	83
B.	Anexo: Consentimiento informado para los participantes de la investigación	87
	Bibliografía	91

Lista de ilustraciones

	Pág.
Ilustración 1. <i>Nivel educativo de las personas con discapacidad registradas en el CNPV 2018 (CNPV, 2018)</i>	7
Ilustración 2. <i>Dimensiones de las representaciones sociales (elaboración propia a partir de Moscovici, 1979)</i>	19
Ilustración 3. <i>Construcción de una representación social (elaboración propia a partir de Moscovici, 1979)</i>	20
Ilustración 4. <i>Elementos de una representación social (elaboración propia con base a Cuevas 2016)</i>	23
Ilustración 5. <i>Universidad de los Llanos, sede Barcelona (fuente: archivo Universidad de los Llanos)</i>	34
Ilustración 6. <i>Universidad de los Llanos sede San Antonio (Fuente: archivo Universidad de los Llanos)</i>	34
Ilustración 7. <i>Factores e Indicadores que componen el INES (Fuente: Índice de inclusión superior (MEN 2017)</i>	38
Ilustración 8. <i>Ejes de análisis (Elaboración propia basado en Moscovici, 1979)</i>	45
Ilustración 9. <i>Representaciones sociales sobre los y las estudiantes con discapacidad.</i>	62
Ilustración 10. <i>Esquema de la Representaciones Sociales sobre los y las estudiantes con discapacidad</i>	63
Ilustración 11. <i>Jornadas de capacitación a docentes. Estrategias pedagógicas de inclusión a estudiantes sordos (Fuente: PREU Unillanos)</i>	73

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Participación de la medición del índice de inclusión</i>	39
Tabla 2. <i>Semaforización Nivel de prioridad de las acciones</i>	39
Tabla 3. <i>Resultados INES factor 3- Unillanos</i>	40
Tabla 4. <i>Resultados INES factor 4- Unillanos</i>	40
Tabla 5. <i>Caracterización de los participantes</i>	42
Tabla 6. <i>Esquema diseñado para el análisis sistemático.</i>	47

Lista de Gráficos

Pág.

Gráfico 1. <i>Docentes que han tenido relación familiar, personal o laboral con una persona con discapacidad.....</i>	49
Gráfico 2. <i>Docentes que han recibido formación adicional en aspectos pedagógicos</i>	50

Introducción

Leer con alguna frecuencia frases como “el rol central de la inclusión está en el docente de aula” (Correa, Rúa y Valencia 2018, p.8)), o “ los docentes actúan como gestores principales de las transformaciones que son necesarias para atender a la diversidad que se presenta en las aulas” (Celemín 2016, p.33) y las reflexiones construidas durante la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social frente a los desarrollos en el mundo y en Colombia del enfoque de educación superior inclusiva, me ha hecho reflexionar en torno a si realmente las acciones conceptuales y metodológicas que persiguen mejorar los procesos de inclusión tienen en cuenta a los y las docentes, de manera particular, en la educación a nivel superior donde el profesorado muchas veces ha recibido una formación disciplinar más no una formación en pedagogía, lo cual constituye un factor diferencial para atender la diversidad, como lo menciona Correa et al (2018):

La formación docente es central para la implementación del artículo 24 de la Convención de Derechos de personas con Discapacidad (CDPD), en la medida que permite garantizar que los nuevos maestros se aproximen y conozcan a profundidad la educación inclusiva, así como las herramientas y estrategias para desarrollar ajustes razonables en su práctica, para planear sus actividades y proveer apoyos de acuerdo con las particularidades de los estudiantes (p 81).

En este sentido surgen algunas de las inquietudes que motivaron esta investigación ¿Qué piensa el docente de la presencia de un estudiante con discapacidad en su aula?, ¿Qué siente frente a esta presencia?, ¿Qué actitudes asume frente a dicha presencia?; diferentes preguntas que me motivaron a realizar esta investigación para comprender de qué manera los docentes universitarios han construido sus representaciones sociales sobre los y las estudiantes con discapacidad.

La reflexión inicial, permite visualizar de manera alegórica en lo que se ha convertido la educación donde existe una fuerte postura de homogeneidad, el profesorado ha asumido en cada aula el desafío de responder a las demandas educativas actuales de estudiantes diversos con capacidades y necesidades educativas heterogéneas, lo cual ha significado transformar grandes paradigmas; de acuerdo con Santos Guerra “tradicionalmente se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino, los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. (Santos Guerra, 2006 p.10).

La presente investigación está dirigida a identificar las representaciones sociales que docentes han construido frente a la presencia de estudiantes con discapacidad en la Universidad, las representaciones sociales constituyen, según el psicólogo social Serge Moscovici una guía para la acción, poseen un componente cognitivo y un componente social ya que están determinadas por las circunstancias sociales en las que se elaboran y se transmiten. Al ser los y las docentes, la mayoría de las veces un referente o un modelo a seguir por los estudiantes, las representaciones sociales que estos han construido frente a los estudiantes con discapacidad pueden constituir una barrera o una fortaleza/oportunidad frente a la manera como se adopta en el aula la inclusión del otro que es diferente a mí pero que tiene todo el derecho a educarse.

Una vez identificadas las representaciones, se ponen en diálogo con los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad, desarrollados por el Ministerio de Educación (MEN) en el año 2013 y con otros autores referentes, con lo que se logra concluir con esta investigación que, a pesar de que algunos docentes comprenden la discapacidad como una limitante y una dificultad, es decir persiste una mirada individualizada y patologizada de la discapacidad, se resalta que en general el profesorado conciben a los y las estudiantes con discapacidad como sujetos de derechos, que tiene derecho a estar, a compartir y a educarse, en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades que los demás estudiantes. sin embargo, desconocer las necesidades y capacidades particulares de cada estudiante, en particular los y las estudiantes con discapacidad, puede generar un mayor riesgo de exclusión y discriminación, lo cual se podría subsanar generando espacios para la capacitación y formación docente, que permitan eliminar

barreras las actitudinales, físicas y comunicativas que se configuran como barreras discapacitantes que restringen la participación de estos estudiantes.

Finalmente, a la luz de los resultados de esta investigación y considerando los resultados obtenidos por la aplicación del índice de inclusión en el que participó la institución en el año 2017, se establecen una serie de recomendaciones que permitirán consolidar la política de inclusión en la Universidad de los Llanos, responder a las necesidades y potencialidades de los y las estudiantes así aportar a la consolidación de una sociedad pluricultural y diversa.

1. Capítulo 1

Problema de Investigación

1.1 Justificación

Históricamente las personas con discapacidad han sido excluidas de la educación en cada uno de sus niveles, ha existido y existen diferentes barreras para acceder y permanecer en el sistema educativo, entre estas se encuentran las barreras físicas o arquitectónicas, las barreras comunicativas y tecnológicas y las barreras actitudinales, fruto de una sociedad y una cultura poco incluyente. Esta situación no solo empeora las condiciones de vida de las personas con discapacidad, igualmente, hace que en el país prevalezcan altas tasas de analfabetismo en la población con y sin discapacidad.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS 2011), se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, alrededor del 15% de la población mundial. En Colombia, de acuerdo al Censo Nacional (2005,) las personas con discapacidad eran alrededor de 6,4 por cada 100 habitantes, (un total de 2.632.255 casos). Cifra que se ha modificado significativamente, ya que según datos del sistema de Registro, Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD) a junio de 2018 existía un registro de 1.418.065 personas con discapacidad (Minsalud). Sin embargo, los resultados obtenidos en el Censo Nacional de Población y Vivienda, realizado por el DANE en 2018, señalan que la cifra de personas con discapacidad aumento a 3.134.036, es decir que aumentó un 19.4% en relación al censo anterior.

El informe mundial sobre la discapacidad de la OMS (2011) indica que:

En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas (p.5).

En materia de educación en Colombia Correa, Valencia y Rúa (2018) señalan que según las cifras del Sistema Integrado de Matriculas (SIMAT) en el 2017 “del total de 10.135.110 personas matriculadas en el sistema educativo regular, solamente el 1,92% (194.901) eran estudiantes con discapacidad” (P.14), e indican que “a 2015 más del 34% de las personas con discapacidad no sabía leer ni escribir” (p. 18).

Los datos obtenidos del Censo nacional de Población y Vivienda (CNPV) de 2018, muestran la relación entre el nivel educativo de las personas con y sin discapacidad, lo cual evidencia que a medida que aumenta en nivel educativo, se incrementa la brecha entre el nivel educativo alcanzado por las personas con discapacidad y las personas sin discapacidad, y se resume en la siguiente ilustración.

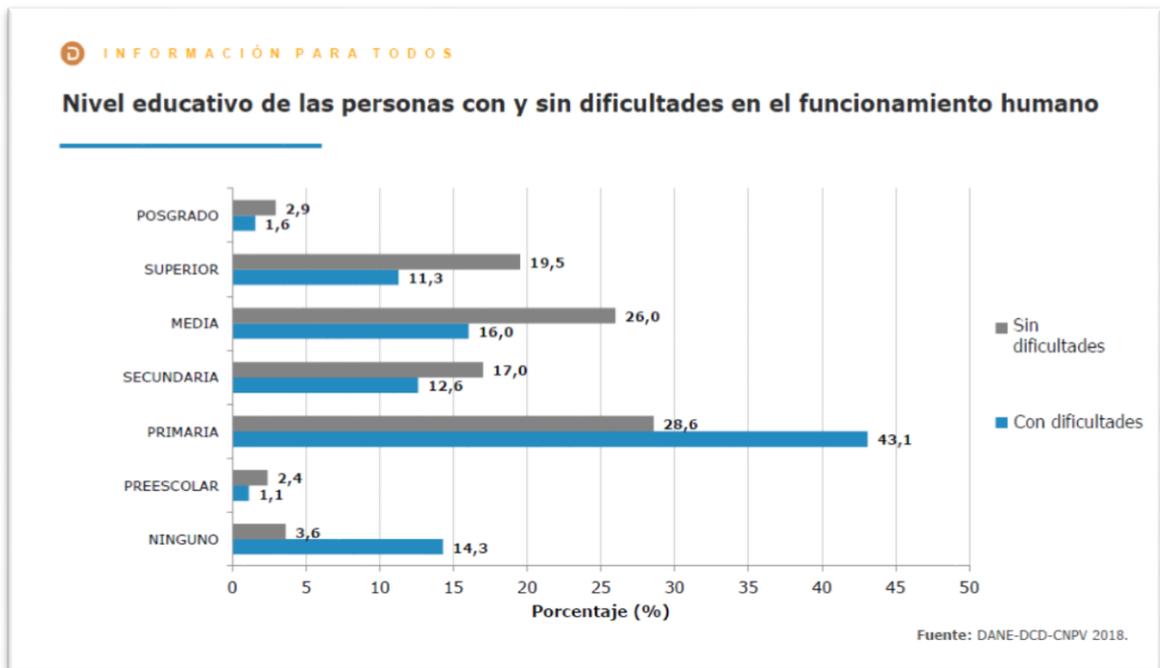


Ilustración 1. Nivel educativo de las personas con discapacidad registradas en el CNPV 2018 (CNPV, 2018)

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación se ha transformado persiguiendo el objetivo de una educación de calidad para todos y todas como objetivo prioritario; según Pabón (2014).

La educación inclusiva ha irrumpido como un tema y un campo determinante en la política educativa y en la disposición de las prácticas pedagógicas. Esta irrupción ha sido tan contundente, que la inclusión es hoy aspecto fundamental de la educación, a un punto tal, que parece ser inconcebible garantizar el derecho a la educación sin concebir la superación de la exclusión y de la segregación... (p.145).

Es decir que la educación inclusiva ha permitido a diversas poblaciones, especialmente a aquellas en riesgo de ser excluidas lograr el acceso, la permanencia y la culminación en todos los niveles educativos. A partir de la implementación de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad en Colombia en 2011, la legislación, la normatividad y la jurisprudencia constitucional comienzan a girar hacia la inclusión (Correa et al, 2018), y con la expedición de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, se

hace un mayor énfasis en el carácter inclusivo a la educación superior. (artículo 11. Ley estatutaria 1618).

Para este mismo año, el MEN expone el documento denominado Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva como una estrategia para la inclusión social, en el que se brinda una serie de recomendaciones a las Instituciones Educación Superior (IES) para mejorar los procesos en materia de inclusión.

La Universidad de los Llanos es la institución académica de educación superior más grande de los llanos orientales, por su ubicación geográfica y por ser una institución de carácter público, es considerada el principal centro de formación de la Orinoquía y la Amazonía colombiana y a ella acceden cientos de jóvenes en busca de una oportunidad para su formación profesional. La universidad constituye en sí misma un universo pluricultural, pluriétnico y diverso, por lo tanto, al interior de la Universidad transitan una gran cantidad de individuos con características diversas, entre estos se identifican grupos étnicos, estudiantes con discapacidad, población víctima del conflicto armado en entre otros, sin embargo, en coherencia con lo propuesto en la presente investigación el análisis, el objeto de representación lo constituyen los y las estudiantes con discapacidad.

Estas presencias que se han mencionado anteriormente, han hecho que la Universidad adopte políticas y estrategias para promover la inclusión social y educativa de todo el estudiantado, entre otras se puede mencionar: la política de equidad y género (Resolución Académica 002 de 2013), la normatividad para la selección y admisión especial para reservistas de honor, población indígena, aspirantes de municipios donde no hay IES, aspirantes de municipios con difícil acceso o problemas de orden público, en condición de discapacidad, víctimas del conflicto armado, deportistas destacados (Acuerdo Superior 001 de 2015) y la participación junto a otras instituciones del país en la medición del índice de inclusión (INES) durante el año 2017, con el cual se realizó un diagnóstico de la gestión inclusiva en la institución.

Sin embargo, para construir una universidad plural, que responda a la diversidad poblacional, es decir para todos y todas, se debe tener en cuenta no solo a los estudiantes, sino a cada uno de los actores que participan en ella, ya que uno de los principales problemas de la educación inclusiva como lo menciona Ocampo (2014), deriva en la ausencia del sujeto educativo. El profesorado ha asumido en cada aula el desafío de

responder a la presencia de estudiantes con capacidades y necesidades educativas diversas, aunque curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad, “sin caer en cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes” (Santos Guerra 2016).

1.2 Antecedentes de Investigación

A continuación, se enuncian algunos estudios que han representado una contribución significativa en la elaboración de este proyecto de investigación, con sus aportes que permiten comprender el papel de las representaciones sociales de los y las docentes en la consolidación de una educación inclusiva. Las búsquedas geopolíticamente ubicadas datan primero del ámbito internacional europeo, segundo el norteamericano, tercero el latinoamericano y por último una revisión del ámbito nacional.

En Suecia, Linton, Germundsson, Heimann, y Danermark (2013) analizaron las representaciones sociales de un grupo de docentes de estudiantes con diagnóstico de Asperger, y establecieron categorías de análisis que se relacionan con “aspectos discapacitantes”, “necesidades individuales” y “características individuales”. Se encontró que, aunque los docentes comparten una representación profesional de los alumnos con síndrome de Asperger, es decir, que la representación que elaboran se relaciona con el tipo de formación recibida por el docente y tiempo de experiencia, señalan en sus resultados que “un enfoque médico domina especialmente a los profesores con formación anterior”, y existen algunas diferencias relacionadas con los grados de enseñanza, el sexo de los docentes y el momento para la educación de los maestros. Concluyeron en su investigación que las representaciones sociales de los maestros están relacionadas con la forma en que interactúan con los estudiantes y su oferta educativa. Esto tiene relación con la necesidad de educar a los maestros para dar un trato adecuado a los estudiantes con Síndrome de Asperger en el aula.

En Barcelona España, Solange Barria R, (2016) desarrolla su tesis doctoral, cuyo objetivo fue “valorar la formación del profesor de formación laboral y las representaciones sociales que orientan la práctica educativa en la formación laboral de los jóvenes con

capacidad intelectual” (p.23). Utilizó una metodología descriptiva ex– post- facto, la cual otorga un acercamiento a la realidad en la que ocurre el fenómeno y aproxima al investigador al conocimiento del objeto de estudio, sin manipular las variables. Barria concluye en su investigación que la formación de los profesores de formación laboral es insuficiente para responder a la preparación de los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, y, en relación con las representaciones sociales la autora señala que las creencias de los docentes influyen en las prácticas educativas especialmente con los estudiantes con discapacidad intelectual.

En Centroamérica, Cruz y Casillas (2017), fruto de un trabajo de investigación denominado “Educación superior, políticas y estudiantes con discapacidad: una aproximación desde las representaciones sociales de los agentes de la Universidad Veracruzana”, realizado entre los años 2011-2015, publican un artículo sobre las instituciones de educación superior y la discapacidad en México cuyo propósito fue observar cómo han reaccionado las universidades ante la presencia de estudiantes con discapacidad, presentan una clasificación de los modelos existentes en las universidades públicas mexicanas. Exponen que aproximarse a los contextos histórico, cultural y social de las personas con discapacidad permite comprender las representaciones que se han tejido en torno a esta condición, y, por ende, identificar los modelos de pensamiento que han contribuido a su exclusión y su discriminación. Por último, aunque se habla de la existencia de un curriculum flexible, la idea de un perfil profesional determinado que refleja un agente competitivo y competente no ayuda a mirar con buenos ojos la diversidad, y es en este punto donde todavía el ideal de inclusión presenta una barrera; en este sentido, la exclusión, hoy por hoy, sigue presente.

En Latinoamérica, especialmente en Brasil, se encuentra valiosa literatura relacionada con las representaciones sociales de docentes y la discapacidad, entre otras de destacan:

- Oliveira (2017), realizó un estudio para analizar cómo operan las representaciones sociales de los profesores, ya que estas actúan directamente en el acto pedagógico, entrelazando el conocimiento teórico y su equivalente emocional. Señala que el(la) profesor(a) enfrenta una carga emocional, al ser responsabilizado casi exclusivamente por el éxito de la política inclusiva, aun cuando en las

instituciones se mantiene viejos hábitos de homogenización y estandarización del aprendizaje. A partir del relato de profesores de dos instituciones de Sao Paulo, utilizando la técnica de grupo focal y del análisis de estudios sobre representaciones sociales, se identifica que los docentes vivencian una contradicción de sentimientos ambiguos en su práctica cotidiana.

- Muis y Calvaho (2010), investigaron la hipótesis que la forma en que el maestro ve al alumno discapacitado en el aula guía su comportamiento y práctica, implementaron en 107 estudiantes -maestros del curso de pedagogía un cuestionario con la siguiente frase evocadora “incluir un estudiante con discapacidad en mi clase” y posteriormente realizaron un análisis de contenido con en Software NVIVO 2.0. Los participantes constituidos por 89% mujeres, muestra el predominio del sexo femenino en al campo de la docencia, con un rango promedio de edad de 36 a 45 años. Entre las declaraciones suministrados por los docentes destacó:
 - El maestro de un estudiante con una discapacidad debe tener muchas cualidades, estar capacitado para trabajar con ese estudiante solo en ese momento. Todavía necesita superar los obstáculos psicosociales.
 - El estudiante con discapacidad es aquel que tiene dificultades de aprendizaje, discapacidades sensoriales y talento. Esto indicó una comprensión ampliada de quién es el estudiante con una discapacidad. Destacaron el potencial del estudiante desde la perspectiva de la ciudadanía, lo vieron como una persona completa que tiene limitaciones, pero que necesita atención especial, afecto y amor.
 - La educación especial constituye un complejo que combina el prisma técnico y el aspecto psicosocial, integrando un todo con "muchas dificultades".

Como conclusión de esta investigación, los autores señalan que los maestros:

“hablan de la importancia de percibir las diferencias, pero no viven en armonía con los diferentes / discapacitados.... En esta perspectiva, la negación de lo diferente y la búsqueda de su ajuste a la "normalidad" están anclados en el deseo de que los estudiantes correspondan a una configuración física y a un comportamiento intelectual considerado como el estándar promedio preestablecido por la sociedad.”
(p 204)

En Chile, Bornand y Mansilla (2012) describen las representaciones sociales de estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco sobre inclusión y discapacidad, a partir de la técnica de redes semánticas naturales, aplicada a 20 estudiantes universitarios, encontraron que los estudiantes consideran necesario brindar mayores oportunidades y aceptación a aquellos que presentan alguna discapacidad, y adicionalmente ven los procesos de inclusión como un proceso complejo y carente de apoyos externos. Respecto a la definición del concepto *Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior*, los investigadores establecieron entre los resultados que

(...) el proceso educativo debe aproximarse al estudiante con discapacidad como un otro distinto, como alguien que requiere de una atención especial, pues el proceso de inclusión resulta de gran dificultad en las condiciones que el sistema educativo chileno actual ofrece, las cuales refuerzan la situación de exclusión social a la que se ven sometidos (p. 127).

A nivel nacional:

- A nivel local, más próximo a este trabajo se encuentran algunas investigaciones desarrolladas desde la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social, entre estas la tesis de Martínez (2006) titulada Representaciones Sociales de Discapacitado, en la cual se realizó un estudio cualitativo y cuantitativo, cuyo objetivo fue comparar las representaciones sociales de los alumnos de Antropología, Fisioterapia y Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional sede Bogotá, sobre la discapacidad, reconociendo las similitudes que los alumnos manejan tanto frente a los sujetos como a la situación, las diferencias que se enmarcan desde el contexto epistemológico de cada grupo de estudiantes y finalmente reconociendo la carga negativa y estigmatizaste del fenómeno de la discapacidad.

Ahora, en relación con la aplicación del índice de inclusión (Index for inclusion), este instrumento ha sido utilizado en muchos países del mundo, originalmente fue diseñada a finales del año 2000 gracias al trabajo de los profesores ingleses Tony Booth y Mel Ainscow y se ha convertido en referente de la educación inclusiva a nivel internacional. El índice se compone de un proceso de autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de los centros educativos. Se comienza con la organización de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el equipo docente, con los miembros del consejo escolar, con el alumnado y con las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando barreras al aprendizaje y la participación, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos (Fundación Saldarriaga Concha).

Un artículo de reflexión de Arizabaleta y Ochoa (2016) hace referencia al índice de inclusión como una herramienta que permite hacer un diagnóstico efectivo sobre la gestión inclusiva de la Instituciones de Educación Superior (IES). Los autores analizan las concepciones teórico-conceptuales básicas que subyacen a la educación superior inclusiva, en el marco de los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Además, se plantean los desafíos que deben asumir las IES en la identificación de barreras de aprendizaje de su población estudiantil y la promoción de estrategias que garanticen la accesibilidad, permanencia, pertinencia académica y la graduación. En el año 2016, la Universidad de los Llanos fue seleccionada por MEN, junto con otras 20 instituciones de educación superior, para medir el índice de inclusión intercultural con el acompañamiento de la Fundación Saldarriaga Concha.

1.3 Planteamiento del problema

La educación inclusiva ha irrumpido en las políticas educativas de nuestro país a tal punto que como lo señala Pabón (2014) “no es posible contemplar la educación como un derecho fundamental, desencadenante de otros derechos y garante de la plena dignidad humana, sin tener en cuenta la necesidad de superar el carácter excluyente y discriminador de la educación.” (p. 145).

Sin embargo, para garantizar el éxito de los procesos de educación inclusiva, no es suficiente con que el Estado acoja y adopte un gran marco normativo, lo cierto es que son los actores del proceso educativo los que desde la práctica y las presencias diversas deben procurar el éxito de la inclusión.

En la educación superior el(la) docente asume el reto de atender la diversidad en el aula, la cual incluye la discapacidad, la interculturalidad y otras aristas, pero esto en ocasiones puede generar un quebrantamiento en las dinámicas pedagógicas, dado que el (la) docente, la mayoría de las veces, no tiene la formación y las estrategias para asumir dicho desafío, por otro lado, es posible que las trayectorias y las experiencias previas hagan que los y las docentes construyan unas representaciones sobre las personas con discapacidad las que pueden constituir una barrera o una fortaleza para el trabajo en el aula.

La Universidad de los Llanos ha venido asumiendo el desafío de la educación inclusiva, poco a poco, se ha acogido y aceptado la diferencia, sin embargo, esto ha implicado que el profesorado deba transformar de manera abrupta, y un poco de forma empírica, sus prácticas pedagógicas sin dedicar el tiempo a repensar la educación y lo más importante sin comprender las reales necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

Las construcciones que los profesores han hecho desde una perspectiva sociohistórica, a través de sus experiencias personales y profesionales, constituyen y modifican los conceptos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad, estos conceptos que se comparten en un contexto común, permiten elaborar las representaciones sociales, que retratan un sistema de pensamiento entre lo individual y lo social y actúan directamente en el acto pedagógico del docente.

1.4 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales que docentes de la Universidad de los Llanos han construido, desde una perspectiva socio histórica, sobre los y las estudiantes con discapacidad?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Analizar las representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la Universidad de los Llanos e identificar como se han construido estas representaciones socio-históricamente.

1.5.2 Objetivos específicos

Establecer las representaciones sociales que docentes han construidos sobre los y las estudiantes con discapacidad de la Universidad de los Llanos.

Determinar si las representaciones sociales de docentes constituyen barreras-debilidades o fortalezas-oportunidades frente a los procesos de enseñanza – aprendizaje-evaluación de estudiantes con discapacidad.

Identificar la relación entre las representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad y los resultados obtenidos en la medición del Índice de Inclusión en la Institución

2. Capítulo 2

Marco Conceptual

Este apartado presenta los conceptos teóricos referenciales que constituyeron los pilares de esta investigación, estos son: Representaciones sociales, discapacidad y educación inclusiva.

2.1 Representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales (RS) hace parte de la sociología y la psicología social, aunque existen numerosas nociones de esta teoría, el concepto que se adopta para la presente investigación es el propuesto por el psicólogo francés Serge Moscovici quien planteó:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Una representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integra en un grupo o una relación cotidiana de intercambio, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici 1979 p. 18)).

Según esto, las representaciones sociales permiten a los individuos comprender la realidad y generar un intercambio social que permite significar una producción mental de algo que puede ser una persona, un objeto, una idea o un evento.

Moscovici partió de los postulados de Émile Durkheim quien estableció las diferencias entre representaciones individuales y representaciones colectivas. Para Durkheim, la sociología y la psicología se diferencian en que la primera estudia las representaciones colectivas y la segunda al individuo propio, es decir, a las representaciones individuales (Mora 2002). De manera que, la representación social nace a través de la comunicación y el intercambio con un grupo social que le permite al individuo pertenecer y hacer parte de una sociedad.

Farr (1983), uno de los autores que más ha estudiado las representaciones sociales, propone más adelante la siguiente definición:

No representan simplemente opiniones acerca de, “imágenes de” o “actitudes hacia”, sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Son un sistema de valores, creencias, ideas y prácticas con una doble función: primero establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo materia y social y dominarlo y segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para nombrar diversos aspectos de su mundo, y de su historia individual y grupal. (Farr 1983 citado por Mora 2002 p. 7).

2.1.1 Dimensiones de una representación social

Las representaciones sociales definidas por Moscovici pueden ser analizadas en las siguientes tres dimensiones (ver ilustración).

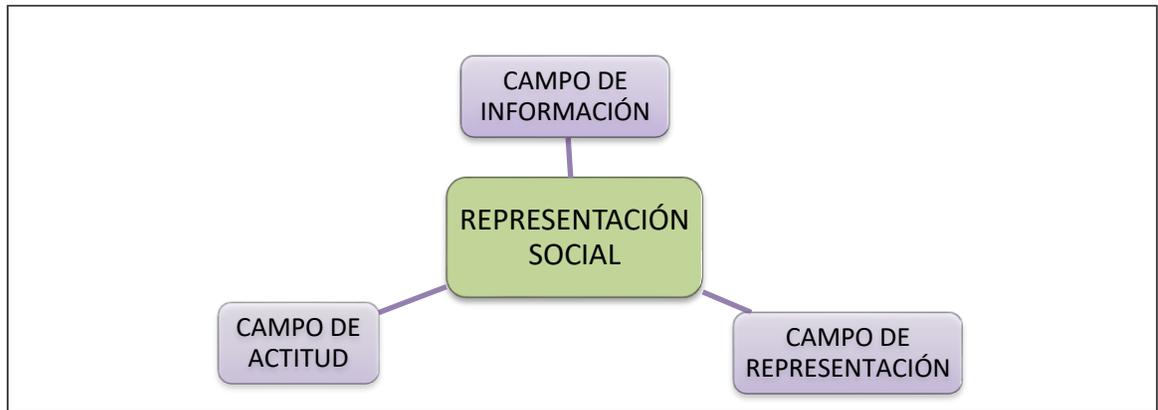


Ilustración 2. *Dimensiones de las representaciones sociales (elaboración propia a partir de Moscovici, 1979)*

Para Moscovici (1979 p.45) “el campo de conocimiento o de información, se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” y en este se tiene en cuenta la cantidad y calidad de conocimientos del sujeto. Mora (2002), plantea que esta dimensión conduce a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas. Según este autor el “conocimiento espontáneo” se ve representado en la forma en que los sujetos aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Moscovici 2003).

El campo de representación “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proporciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici 1979 p. 46), este campo se alimenta por los juicios, creencias y elementos culturales que han construido los sujetos acerca del objeto de representación.

Y finalmente, el campo de actitud se conforma por expresiones de carácter evaluativo con relación al objeto de representación (Moscovici 1979), es decir, a partir de la información que se comparte con el grupo y los significados que le son atribuidos al objeto de representación se adoptan posturas y se ejercen presiones. Mora (2002) señala

que el campo de actitud significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de representación.

2.1.2 ¿Cómo se origina una representación social?

Para Moscovici las representaciones Sociales surgen cuando existe el debate entre los individuos acerca de temas de interés mutuo o cuando hay un eco de sucesos significativos para quienes tienen el control de los medios de comunicación. Los procesos o pasos que describen la construcción de una representación social son **la objetivación y el anclaje** que generan la construcción del conocimiento social de algo o de alguien, de esta manera estos dos procesos explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y cómo esta representación transforma lo social.

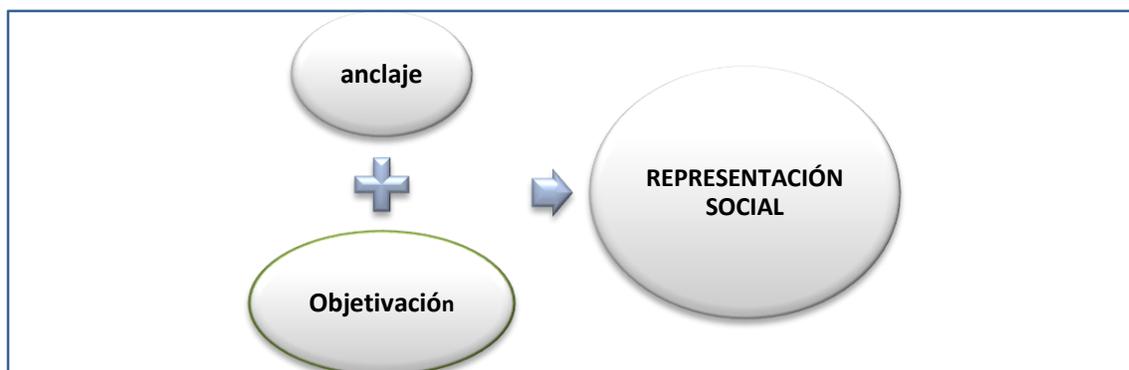


Ilustración 3. *Construcción de una representación social (elaboración propia a partir de Moscovici, 1979)*

La Objetivación: Permite conocer la composición de una representación social, saber cuáles son los elementos que lo componen, así como sus características y la edificación de un saber común. “la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, se trata de acoplar la palabra a la cosa” (Moscovici 1979 p. 75)

El primer resultado de la objetivación demanda coacción cognoscitiva, es decir el suministro de repertorios y características que el individuo recoge, expresa y adquiere del entorno que pueden ser útiles o no (Mora 2002). De igual forma la objetivación lleva a ser real un esquema conceptual que va acompañada de valores, afectos, ideología y realidad social, y condiciones de naturalidad, siendo la representación social una formación de valores. Por ejemplo, cuando un niño dibuja un objeto, no es solo de lo que ve, sino también lo que él sabe del mismo (Mora 2002).

En este primer proceso se materializan las ideas y sus significados mediante tres pasos fundamentales:

- a. Construcción selectiva: constituye la descontextualización y selección de la información según criterios culturales. La construcción selectiva refleja la cantidad y tipo de información que se busca del objeto de representación, es decir en esta parte se revisa si la información sirve o no sirve. ¿Cuáles son los rasgos básicos del objeto a representar?
- b. Esquemización estructurante: construcción de una estructura conceptual, de un conjunto gráfico comprensible con la información seleccionada; se relacionan elementos de forma aclaratoria propios y suficientes. Es decir, se reproduce un concepto en una imagen ¿Cómo se relaciona con otras concepciones que ya tenemos?
- c. Naturalización: el fenómeno que se representa se familiariza, los elementos del esquema figurativo adquieren status de evidencia, es decir, son integrados al sentido común.

El Anclaje: En este proceso se da un enraizamiento social de la representación. Existe un significado de utilidad, su importancia radica en que este permite la integración cognitiva del objeto representado dentro de un sistema de pensamiento preexistente (Moscovici 1993). “A través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual pueda disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici 1979, p 121).

En relación a lo aludido, al ser las representaciones sociales una construcción necesaria para proporcionar un lenguaje común para comunicar sobre objetos y eventos específicos, las personas y en este caso los (las) docentes aluden a una realidad

construida socialmente dentro de un contexto profesional que les facilita compartir ideas y conocimientos sobre los aspectos específicos de su actividad profesional.

La experiencia educativa del docente, es decir el rol laboral que este desempeña en la sociedad, constituye la base para el desarrollo de conceptos que formarán sus representaciones sociales. En este sentido “las representaciones sociales no son de todo el mundo social, sólo pueden ser entendidas como fenómenos sociales, como la relación entre la intersubjetividad y el resultado de múltiples apropiaciones de los signos culturales, relación entre el sujeto y la realidad social” (Sampaio de Oliveira 2017, p 646).

En otras palabras, las representaciones sociales son siempre de alguien y sobre algo, y como construcciones simbólicas reflejan las características de quienes las hacen, además son un instrumento poderoso para sugerir imágenes sobre cómo, en este caso, el profesor estructura su mundo profesional, como lo señalo Menin, Shimisu y Lima (2009).

En relación a lo aludido, identificar y comprender las representaciones sociales de los docentes permitirá determinar su comportamiento y practicas con los estudiantes dentro de la Institución, ya que como lo señala Cuevas (2016) las representaciones sociales que construyen los sujetos en este caso los docentes, influyen en el curso de las prácticas educativas.

Jodelet (1986 p 475) establece los elementos para delimitar una representación social, para este autor “la representación se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes etc”. Este contenido se relaciona con un objeto (un trabajo, un acontecimiento, un personaje); y esta representación refleja la relación de un sujeto con otro sujeto. Estos elementos como señalan Cuevas y Mireles (2016), surgen en un contexto, es decir que se ubican en un tiempo, y un lugar, y son marcadas entre otras por condiciones políticas, culturales y económicas.

En relación a lo aludido, respecto al *objeto de representación*, se debe mencionar que toda representación social es siempre sobre alguien o algo, para que un tema sea considerado objeto de representación debe ser relevante para los sujetos, es decir que provoque discusiones y debates entre los mismos. Para Cuevas y Mireles (2016) “no cualquier objeto es de representación”, para estas autoras citando a Moscovici (1979) y Rouquette (2003) para que sea considerado como tal debe: “ser un objeto multiforme y

complejo, para que los sujetos puedan aproximarse desde diferentes puntos de vista; ser punto de conversación e intercambio entre los miembros de un grupo; ser una novedad o generar controversia en los sujetos del grupo; estar vinculado a las prácticas, y por ende concentrar un alto grado de implicación de los sujetos en torno a este objeto”. (Cuevas y Mireles 2016, p 72)

Respecto al *sujeto de representación*: es un sujeto social y cultural, situado en tiempo y espacio, que establece relaciones con otros mediante la comunicación; “cuando la representación es propia de sujetos que comparten una misma condición social o una misma experiencia social, frecuentemente se relaciona con una dinámica que hace que intervenga lo imaginario” (Jodelet 1986 pág. 479)”. Y, por último, *el contexto* que se refiere a los aspectos contextuales (tiempo y espacio) donde se ubica el sujeto. Este contexto sociohistórico “engendra las condiciones de construcción y aparición de las representaciones sociales” (Cuevas y Mireles, 2016 p 73).

En la ilustración 4, se configuran los elementos claves para analizar las representaciones sociales objetivo de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad, para el desarrollo de esta investigación.



Ilustración 4. *Elementos de una representación social (elaboración propia con base a cuevas 2016)*

Una vez se establecidos los elementos que permitirán configurar las representaciones sociales, en el siguiente apartado se realiza una aproximación teórica al desarrollo y evolución del concepto de discapacidad, lo cual permitirá, más adelante, comprender para esta investigación la noción de estudiantes con discapacidad en el contexto de la Universidad de los Llanos.

2.2 Discapacidad

Definir la discapacidad es un ejercicio complejo y controversial, por cuanto la discapacidad es en sí misma heterogénea y existen muchos tipos de discapacidades, como lo afirman Cuervo y Gómez (2007), para estos autores conceptualizar la discapacidad es un ejercicio que conlleva a implicaciones políticas y prácticas que inciden en forma directa en la vida de las personas con discapacidad.

Existen diferentes modelos que denotan la transformación de los discursos y las prácticas frente al tema de la discapacidad, entre estos se destacan: 1) el modelo de prescindencia, 2) el modelo médico rehabilitador, 3) el modelo social y la emergencia de un campo de estudios críticos en discapacidad.

Inicialmente, el modelo de prescindencia considera, o consideraba, que la discapacidad tenía su origen en causas sagradas, religiosas, y que las personas con discapacidad eran vistas como innecesarias, ya que “no contribuían” a las necesidades de la comunidad, y su existencia era atribuida a un castigo de los dioses. En este modelo, existieron dos submodelos, el **eugenésico**, en el cual consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de los niños con discapacidad, por lo cual prescindían de los niños con prácticas como la eugenesia o el infanticidio, y el submodelo de la **marginación**, cuya respuesta social era la exclusión de las personas con discapacidad (Toboso y Arnau, 2008).

El modelo médico- rehabilitador que tuvo mayor auge en el siglo XX, concibe la discapacidad como un problema individual, causado por una enfermedad, un accidente o condición de salud, el principal problema en este modelo entonces es la persona, a quien era imprescindible rehabilitar (Bariffi 2007, citado por Fernández 2008), este modelo concibe la discapacidad desde la deficiencia y las acciones se centran en rehabilitar o “normalizar” a la persona con discapacidad.

Esta concepción del individuo, que se enfocaba en los cuerpos con discapacidad, dio lugar a la prolongación de unos sistemas de representación, los cuales como lo señala Vico (2011), “legitiman prácticas discriminatorias de las que son objetos las personas que componen la otredad, por ejemplo, eugenesias, genocidios, xenofobia, abortos selectivos,

crímenes homofóbicos, medicina correctiva y aislamiento” (p.29). En rechazo a este tipo de las prácticas discriminatorias y de institucionalización, surge desde los movimientos de personas con discapacidad, un movimiento social denominado “el movimiento de la vida independiente” que se resiste a este paradigma patologizado de la discapacidad, en consecuencia, a lo cual emerge un nuevo modelo conceptual.

El modelo social, surge hacia finales del siglo XX, aproximadamente en los años 70, en contra posición a los modelos individualizados y patologizados, entiende la discapacidad como el resultado del fracaso de la sociedad para adaptarse a las necesidades de las personas con discapacidad (Oliver 1998, citado por Fernández 2008). Es decir, la discapacidad no está en la persona sino en las barreras y restricciones sociales que incapacitan; en otras palabras, se define la discapacidad como un producto de la opresión social, la inequidad y la exclusión.

Parafraseando a Munévar (2013) la emergencia de este modelo social integrador, está en el origen de la re-significación conceptual, teórica y política de las nociones de desviación y anormalidad; y hace énfasis en la diferenciación entre impedimento (pérdida de un órgano o una extremidad) , anomalía fisiológica y limitación en la participación social, los cuales fueron definidos por la OMS en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) para las personas con discapacidad, dejando a un lado los cuerpos y centrando el análisis en las barreras en la sociedad que discapacitan a los individuos.

A pesar de que el concepto de discapacidad ha tenido importantes transformaciones a través de la historia, Eroles y Ferreres (2005) señalan que “la discapacidad no es un atributo de un individuo, sino la resultante de un conjunto complejo de condiciones” (p. 47). A partir de estas reflexiones conceptuales, se desarrolla un tránsito de la concepción del cuerpo con deficiencias como un problema médico relacionado con una situación de salud- enfermedad, a entenderlo como una resultante de la opresión de un cuerpo con variaciones de funcionamiento. Para Diniz, Barbosa y Rufino, “discapacidad no se resume al catálogo de enfermedades y lesiones de una pericia biomédica del cuerpo, es un concepto que denuncia la relación de desigualdad impuesta por ambientes con barreras a un cuerpo con deficiencias (Diniz et al, 2009. P. 67). Por esto, en el preámbulo de la Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad (ONU 2006), se reconoce la Discapacidad como un concepto que evoluciona

y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras ocasionadas por la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás. En el artículo 1 de la misma, se señala “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.4)

Sin embargo, como señala Munévar (2013) este modelo social-integrador ha sido interrogado porque ignora cuerpos e impedimentos, lo cual permite introducirse en las experiencias situadas para activar transformaciones, en la vida cotidiana. Las experiencias situadas constituyen entonces conocimiento situado el cual se desarrolló en parte desde los aportes de los estudios feministas, y al largo del siglo XXI este conocimiento ha permitido incluir

el examen de prácticas colectivas, compromisos políticos o responsabilidades éticas; abarcan debates cercanos a representaciones, cuerpo e identidad, al ejercicio de la ciudadanía o al acceso a los recursos –incluidos los simbólicos– y cuestionan a la experticia subyacente en “la dependencia individual, las limitaciones personales, la falta de autoestima o valoración y la exaltación exacerbada de sus progresos (Munévar 2013, p.308)

Como se evidencia en los párrafos anteriores el concepto de discapacidad ha vivido importantes transformaciones a favor del reconocimiento y la reivindicación de y desde las mismas personas con discapacidad. Como lo señala Vico (2011):

En los últimos años los estudios sobre discapacidad han cambiado sus líneas de investigación, desplazándose del campo de la medicina, el trabajo social y la rehabilitación hacia análisis más críticos basados en la identidad, han ido siguiendo el trazado por los estudios de género, los estudios queers o los estudios postcoloniales. Este cambio ha complicado y al mismo tiempo enriquecido el entendimiento sobre la justicia social, la formación de los sujetos y la acción colectiva” (p. 12).

En síntesis, y para efectos de la presente investigación, “se entiende la discapacidad como construcción social más que una desgracia personal” (Munévar 2013), la persona con discapacidad se reconoce como un ser humano con igualdad de derechos. “Un individuo portador de singularidad en virtud de la cual ha sido catalogado de determinadas maneras y ha sido objeto de prácticas que han marcado su singularidad negativamente y sobre la que se edifica su experiencia vital (Gómez Bernal, 2014. P 398).

Una persona que se encuentra sumergida en una situación que requiere en determinadas circunstancias de medidas específicas para garantizar el goce y pleno ejercicio de sus derechos, en igualdad de condiciones que el resto de las personas (Palacios y Bariffi, 2007). Para la pertinencia de este estudio en base al marco conceptual presentado, se asume un estudiante con discapacidad como un ser humano único como cualquier otro, que hace parte de una diversidad en la que estamos todos, cada uno con características particulares; que requiere que, frente a sus características, la sociedad y en este caso la Institución brinde unos apoyos y ajustes que le permitan la participación plena, y que se disminuyan las prácticas estigmatizantes. Igualmente, más allá de un concepto o un paradigma conceptual, esta investigación pretende que se reconozca **al ser**, al estudiante, sus vivencias, sus luchas sus necesidades y potencialidades y reconoce la discapacidad más como sistema representacional y un constructo social.

En relación a lo aludido, se desarrolla a continuación una base teórica conceptual para comprender como los procesos de inclusión emergen como respuesta política y social, que hace frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad presentes en el mundo.

2.3 Educación Inclusiva

La educación es un derecho humano esencial, hace parte de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) encaminados a erradicar la pobreza del mundo. El objetivo No 4 propone “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” (UNESCO, 2017). En el marco de una educación que se pretende inclusiva, es decir que se ofrece con calidad y equidad de oportunidades para todos y todas, y que garantiza el acceso, la permanencia

y la graduación, Colombia se enfrenta al gran desafío de disminuir las grandes brechas políticas, geográficas, económicas, sociales y actitudinales que se presentan en el sistema educativo.

El artículo 24 de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) establece el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, y enfatiza en que el estado debe asegurar que:

“las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad”; y en segundo lugar “que el sistema educativo regular sea inclusivo exige entender que la escuela regular es el lugar de todos los niños, niñas y adolescentes y que ellos tienen derecho a que se hagan todos los ajustes razonables, en función de sus necesidades particulares, que se presten los apoyos personalizados necesarios — dentro del sistema educativo regular— para facilitar la formación efectiva y el máximo desarrollo académico de las personas con discapacidad de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” y, por último que “ el sistema de educación regular debe ser inclusivo en todos los niveles educativos y a lo largo de toda la vida” (p.19)

Teniendo en cuenta que la educación inclusiva, en sus inicios, básicamente se desarrolló “bajo principios de una mirada integradora, lo que tiende a visibilizar como únicos beneficiarios a ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad” (Ocampo, 2014 p. 2). las políticas inclusivas en la Educación Superior en Colombia exhortan a las instituciones a “incluir” dentro de sus aulas a estudiantes con diversidades étnico- raciales, diversidad de género, diversidad cultural y por supuesto estudiantes con discapacidad.

La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, y parte de un supuesto distinto porque está relacionado

con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común (Parra, 2012 P. 143).

El enfoque de educación inclusiva se ha definido como una aspiración cualitativa de todos los sistemas gubernamentales a nivel mundial, sin embargo, uno de los principales problemas de la educación, en el marco de la postmodernidad, deriva en la ausencia del sujeto educativo al interior del discurso como menciona Ocampo (2014). El concepto de sujeto educativo excede la categoría del alumno, incluye aspectos de interacción que se conjugan en la apropiación de conocimientos. Estudiantes y docentes participan en la estructuración de la forma del conocimiento que se transmiten tanto en el aula como en otros contextos. De esta manera, aunque los y las estudiantes se constituyen como un actor fundamental en las instituciones educativas el proceso educativo solo se logra con la interacción de estos con los docentes.

Así las cosas, un sistema educativo inclusivo es el que reconoce que todos somos distintos y encuentra una oportunidad en esas diferencias, no permite la discriminación de ningún tipo y promueve cambios permanentes para conseguir una educación pertinente y adecuada (Celemín, Martínez, Vargas, Bedoya y Ángel 2016), pretende promover la presencia, el rendimiento y la participación de TODOS los alumnos, pero en especial aquellos más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando para ello las barreras que limitan dicho proceso.

La educación inclusiva se refiere básicamente al reconocimiento de la diversidad, lo cual es inherente a la condición humana. Para Booth y Aincow (2000) la educación inclusiva está definida por los siguientes elementos:

- La inclusión es un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad. No es estado final sino un camino que recorre cada escuela (institución).
- La inclusión implica la participación de toda la comunidad educativa (estudiantes, familias, profesores).
- La inclusión presta una atención especial a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos.

En este marco que emerge para permitir la participación de prácticas pedagógicas de quienes han sido históricamente excluidos y marginados, se hace fundamental la

formación de docentes en los diferentes niveles para dar un nuevo significado a su quehacer y permitan promover espacios incluyentes (Celemín et al., 2016). Sin embargo, es importante señalar que no son solo las acciones que el docente realice, sino que es necesaria la participación de toda la comunidad educativa.

La educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las capacidades del ser humano de manera integral, se desarrolla posterior a la educación secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Flórez, Moreno, Bermúdez y Cuervo, 2009), estas autoras toman una definición del MEN, según la cual, “la educación superior inclusiva genera una cultura donde todos los estudiantes son valorados como personas y acogidos como miembros de la comunidad independientemente de su condición; está implica la generación de cambios en las políticas y en las practicas institucionales, los cuales deben deber ser sostenibles y transferidos a los nuevos miembros dela comunidad” (p.14).

En el año 2013, el Ministerio de Educación Nacional, estableció los lineamientos de la Política de educación superior inclusiva donde señala que “la educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente, lo cual implica aprender a vivir con los demás, y aclara que en educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo el que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil.

“Al ser inclusiva la educación no se plantea en términos de necesidades, sino de oportunidades que giran en torno a unas características que tiene como base esencial los derechos humanos” (MEN 2017, p.8). La política de educación superior inclusiva va más allá de las necesidades especiales de un grupo poblacional y tiene en cuenta la complejidad del contexto colombiano, la pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las múltiples expresiones de inequidad con lo cual, el MEN (2013) priorizó una serie de grupos que son considerados los más proclives a ser excluidos del sistema educativo, estos son:

- a. Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales

- b. Grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblos Rrom
- c. Población víctima según lo estipulado en el art 3, de la Ley 1448 de 2011
- d. Población desmovilizada en proceso de reintegración
- e. Población habitante de frontera

La inclusión de estos grupos priorizados, como el enfoque de género están enmarcado de manera global en lo que se denomina el **enfoque diferencial**; los estudiantes que pertenecen a estos grupos según el Mineducación requieren políticas diferenciales que potencien y valoren su diversidad al mismo tiempo que protegen y defiendan sus particularidades.

De esta manera, se han abordado los referentes conceptuales que permite comprender la construcción de las representaciones sociales sobre los y las estudiantes con discapacidad en la educación superior; a continuación, se presentan las características contextuales del entorno en el que se analizaron estas representaciones: La Universidad de los Llanos y teniendo en cuenta el papel que cumplen los docentes y los procesos inclusivos para el proceso de educación inclusiva en la institución, se relacionan igualmente, algunos resultados importantes de la aplicación del índice de inclusión en la institución.

3. Capítulo 3

Marco contextual

La Universidad de los Llanos es la universidad pública de la media Colombia, por su ubicación geográfica la Unillanos se convierte en la principal opción de acceder a la educación superior de los jóvenes de las regiones de la Orinoquía y la Amazonía, su creación, hacia el año 1974, estuvo fundada en la necesidad regional de contar con una institución que formara el talento humano de la que se ha denominado la “media Colombia”, conformada por el departamento del Meta y las entonces denominadas Comisarías del Vaupés, Guainía y Vichada y las Intendencias de Casanare y Arauca. Reflejo de la gran diversidad social y cultural de estas regiones, la Unillanos es una universidad pluricultural y diversa, y precisamente en respuesta a estas presencias que nutren la identidad unillanista, la universidad ha venido desarrollando desde hace algunos años mecanismos y estrategias para promover la educación inclusiva, a través de la Oficina de Bienestar Universitario y el Programa de Retención Estudiantil Universitario (PREU) quienes son los responsables de establecer las condiciones para favorecer la retención estudiantil y el acompañamiento a los diversos grupos considerados en riesgo de deserción.

La Universidad cuenta con dos sedes principales, la sede Barcelona (Ilustración 5) ubicada en la vereda Barcelona por la vía que conduce al municipio de Puerto López, en esta sede funcionan las facultades de Ciencias Humanas y de la Educación (FCH y Ed), la facultad de Ciencias Básica e Ingeniería (FCB e I) y la facultad de ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales (FCA y RN), y la sede San Antonio (imagen 2) donde funcionan la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) y la Facultas de Ciencias de la Salud (FCS).



Ilustración 5. *Universidad de los Llanos, sede Barcelona (fuente: archivo Universidad de los Llanos)*



Ilustración 6. *Universidad de los Llanos sede San Antonio (Fuente: archivo Universidad de los Llanos)*

Las medidas inclusivas dentro de la Universidad de los Llanos se empezaron a implementar aproximadamente desde el año 2007, y se han fortalecido desde la creación del PREU en el año 2010, este programa adopta la estrategia de inclusión, como un apoyo de aquellos estudiantes que han ingresado a la Universidad pero que son más proclives de ser excluidos. La Universidad ha implementado estrategias normativas para el respaldo institucional como las siguientes:

- La política de género e inclusión, oficializada por medio de la resolución académica No 002 de 2013, la cual fue el resultado incipiente de un proyecto institucional que involucró a la comunidad Universitaria en la comprensión, problematización, e implementación de establecer políticas basada en un enfoque de género e inclusión (Resolución Académica 002, 2013).
- El capítulo VI del Acuerdo Superior No 001 de 2015, en el cual se reglamentan los procesos de selección y admisión para los aspirantes a la Universidad en condición de discapacidad y establece: “La Universidad de los Llanos otorgará el 2% del total de los cupos por Programa Académico a los “bachilleres con discapacidad”, con mayor puntaje en el proceso de selección y admisión correspondiente” (Acuerdo Superior 001, 2015).
- El Acuerdo Académico 009 de 2015, “define los tipos de discapacidad viables para ingresar a los programas académicos de grado de la Universidad, bajo el mecanismo de admisión especial de los aspirantes en condición de discapacidad” y establece las condiciones para hacer efectiva esta inclusión, es decir establece los ajustes razonables y acciones afirmativas para responder a la inclusión de estudiantes con discapacidad (Acuerdo Académico 009, 2015).

Desde la docencia, el programa pionero y líder en los procesos de inclusión de la Universidad es el programa de Licenciatura en pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas, el cual no solo ha acogido al mayor número de estudiantes con discapacidad en la universidad, sino que ha realizado un arduo ejercicio de sensibilizar y capacitar al resto de Facultades, para generar procesos académicos inclusivos por medio de estrategias de formación y capacitación a toda la Comunidad Universitaria.

Finalmente, el PREU ha señalado que la universidad tiene una serie de retos en materia de inclusión entre estos: fortalecer los procesos académicos inclusivos, capacitar al profesorado para asumir la población diversa, promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva, construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva y rediseñar una política institucional inclusiva.

Los anteriores retos, fueron establecidos teniendo en cuenta los resultados que arrojó la medición del índice de inclusión en la institución.

3.1 Índice de Inclusión para la educación superior (INES)

“El INES es una herramienta, utilizada por el Ministerio de Educación Nacional que permite identificar las condiciones en que se encuentran las instituciones de educación superior con respecto a la atención a la diversidad, con el objetivo de analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento para la toma de decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad” (MEN 2017, p. 27).

Es un concepto reciente que nace aproximadamente en el año 2000 y se ha convertido en referente de la educación inclusiva a nivel internacional. En Colombia ha sido trabajado por el Ministerio de Educación junto con la Fundación Saldarriaga Concha y se estableció como un instrumento facilitador para que las IES comprendan lo que implica

una transformación que le apuesta a una educación inclusiva lo cual contribuye a una educación de calidad (MEN 2017).

El INES se fundamenta en los procesos inclusivos de las comunidades educativas, permite evaluar fortalezas, barreras y debilidades en todos los actores educativos, mediante las tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas. En base a los resultados esperados se pueden construir planes de mejora.

Está formado por tres cuestionarios que miden las percepciones de la comunidad universitaria, clasificada en 3 grupos: personal administrativo, docentes y estudiantes; los cuestionarios hacen referencia a 25 indicadores sobre temas centrales de educación inclusiva y relacionados con los 12 factores del Consejo Nacional de Acreditación (MEN 2017), como muestra la siguiente ilustración.

FACTOR	INDICADOR
1. Misión y Proyecto Institucional	1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación 1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva
2. Estudiantes	2.1. Participación de estudiantes 2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes
3. Profesores	3.1. Participación de docentes 3.2. Docentes inclusivos
4. Procesos académicos	4.1. Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular 4.2. Evaluación flexible
5. Visibilidad nacional e internacional	5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales 5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes
6. Investigación y creación artística y cultural	6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva 6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural
7. Pertinencia e impacto social	7.1. Extensión, proyección social y contexto regional 7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral
8. Procesos de autoevaluación y autorregulación	8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva 8.2. Estrategias de mejoramiento 8.3. Sistema de información inclusivo
9. Organización, administración y gestión	9.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles 9.2. Estructura organizacional
10. Planta física y recursos de apoyo académico	10.1. Recursos, equipos y espacios de práctica 10.2. Instalaciones e infraestructura
11. Bienestar institucional	11.1. Programas de bienestar universitario 11.2. Permanencia estudiantil
12. Recursos financieros	12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles 12.2. Apoyo financiero a estudiantes

Ilustración 7. Factores e Indicadores que componen el INES (Fuente: Índice de inclusión superior (MEN 2017)

Este instrumento fue aplicado en la Universidad de los Llanos, junto con otras universidades del país durante el año 2016, y se utilizó como insumo de la presente investigación ya que no solo aporta un diagnóstico general de la gestión inclusiva en la Institución, sino además con los resultados obtenidos se motiva la reflexión y toma de decisiones con un enfoque inclusivo. Además, las recomendaciones generadas como

resultado de la aplicación del índice de inclusión pueden ser un insumo base para la consolidación de la política de inclusión en la institución. En la tabla 1, se muestra el porcentaje de participación de los diferentes actores de la institución en esta medición.

Tabla 1. *Participación de la medición del índice de inclusión*

Actor	Muestra	Respuestas	Porcentaje
Docentes	363	209	58%
Estudiantes	1622	1592	98%
Personal administrativo	547	179	33%
Total respuestas	2532	1980	78.2

Fuente: Información toma del informe de resultados (2016), Fundación Saldarriaga Concha

Para efectos de la presente investigación, se muestran los resultados obtenidos de la medición del factor 3 relacionado con profesores y el factor 4, relacionado con los procesos académicos; con los resultados obtenidos la Fundación Saldarriaga Concha, consolidó y presentó a la institución una propuesta para establecer el nivel de prioridad de las acciones de mejoramiento a desarrollar. Utilizando a siguiente semaforización:

Tabla 2. Semaforización Nivel de prioridad de las acciones

	Prioridad alta	Menos del 60%
	Prioridad mediana	Entre el 60% y el 80%
	Fortaleza identificada	Mayor 80%

Como parte del factor 3, se evaluaron dos indicadores, 1) participación de docentes y 2) docentes inclusivos. Los resultados reflejaron un nivel de prioridad alta, como lo muestra la tabla 3, con lo cual se evidencia la necesidad institucional de “fortalecer el plan de formación que permite que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas dando respuesta a la diversidad de los estudiantes a través de los procesos de investigación, docencia y proyección social y lo divulguen con la comunidad institucional” como lo señala el informe final de resultados (2016 p. 31).

Tabla 3. Resultados INES factor 3- Unillanos

3.1 La institución cuenta con una política que permite a los profesores participar en los procesos académicos y administrativos desde el enfoque de educación inclusiva	3.2 La institución genera los mecanismos para que los profesores participen en los procesos de docencia, investigación y extensión, transformen las prácticas pedagógicas y valoren la diversidad de us estudiantes como parte del proceso educativo
Existe y se implementa	Siempre
 59.09%	 38.54%

Fuente: PREU- Fundación Saldarriaga Concha

Por su parte, los resultados del factor 4, señalan que para los indicadores de 1) interdisciplinariedad y 2) flexibilidad curricular y evaluación flexible, cuyo nivel de prioridad también fue alto (ver tabla 4). La institución debe “implementar estrategias curriculares que promuevan la interdisciplinariedad y la flexibilización curricular, facilitando el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, competencias y potencialidades de la diversidad estudiantil” como lo señala igualmente el informe final de resultados (2016, p. 32)

Tabla 4. Resultados INES factor 4- Unillanos

4.1 Los currículos de la institución son flexibles e interdisciplinarios y contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil.	4.2 Los procesos académicos de la institución cuentan con herramientas de evaluación flexible que reconocen las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante.
Siempre	Existe y se implementa
 32.88%	 52.73%

Fuente: PREU- Fundación Saldarriaga Concha

En conclusión, con la aplicación del INES en la Unillanos, fue posible identificar las condiciones en las que se encuentra la institución respecto a la atención a la diversidad, evidenciando una mejor percepción en administrativos, seguido de docentes y un poco menor la percepción de los estudiantes, respecto a la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque de educación inclusiva en la institución; con lo cual en conjunto con la Fundación Saldarriaga Concha, se planteó un plan de acción para dar respuesta a las necesidades de atención a la diversidad.

4. Capítulo 4

Método

4.1 Tipo de Investigación

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo cuyo objetivo “es comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández Sampieri, 2014, P. 358), en este caso busca conocer la realidad del sujeto, para comprender el porqué de sus acciones. Se desarrolló desde la perspectiva hermenéutica a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales como recurso teórico y metodológico para el análisis de datos.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Para Cuevas (2015) “la metodología cualitativa es pertinente para el estudio de las representaciones sociales, ya que atiende al punto de vista subjetivo de los actores, permite la comprensión de los significados que estos construyen y que derivan del contexto en el cual están situados” (p. 52).

En otras palabras, se propone interpretar y reflexionar sobre los recorridos históricos y la influencia del entorno social de cada docente con el propósito de comprender cómo ha construido sus representaciones (campo de información, campo de actitud y campo de representación (imágenes)) sobre los y las estudiantes con discapacidad.

Para la organización y análisis de la información se utilizó el Software Nvivo, para complementar el análisis de los datos cualitativos obtenidos en el proceso de recolección de datos.

4.2 Participantes

En esta investigación participaron de manera voluntaria 14 docentes de la Universidad de los Llanos, vinculados de tiempo completo (planta y ocasionales) quienes imparten sus clases en programas de pregrado en las diferentes facultades y que cuentan con una vinculación a la institución superior a cuatro años. Los docentes fueron invitados de manera personal y/o vía electrónica (email) a participar, y conforme aceptaban se empezaron a realizar las entrevistas. No se contó con la participación de ningún docente de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales.

En la tabla 5, se relacionan los principales datos sociodemográficos de los participantes de la investigación.

Tabla 5. Caracterización de los participantes

Participante	Edad	Sexo	Lugar de nacimiento	Facultad	Formación académica	Tiempo en Unillanos
SR01	47	F	Bogotá	Ciencias de la Salud	Química Farmacéutica Mg. Farmacología	6 años
SR02	54	F	Villavice ncio	Ciencias de la Salud	Enfermera	5 años
SR03	37	M	Bucara manga	Ciencias Humanas y de la Educación	Licenciado en Matemáticas Mg en educación	6 años
SR04	52	F	Villavice ncio	Ciencias de la Salud	Enfermera Mg. ética	12 años
SR05	54	F	Villavice ncio	Ciencias Humanas y de la Educación	Lic. en Psicopedagogía Mg en estructuras y procesos de aprendizaje	13 años
SR06	65	F	Bogotá	Ciencias Humanas y de la Educación	Lic. en educación preescolar Mg. En educación	Pensio nada actual mente catedr a
SR07	39	M	Villavice ncio	Ciencias Básica e Ingeniería	Ingeniero Químico Mg. En ingeniería	6 años
SR08	39	M	Armeni a	Ciencias Básica e Ingeniería	Químico Mg en ciencias biomédicas con énfasis en bioquímica	6 años
SR09	36	M	Pitalito	Ciencias Humanas y de la Educación	Licenciado en música Mg en educación con énfasis en multiculturalidad y etnoeducación	4 años

SR10	35	F	Acacias	Ciencias Humanas y de la Educación	Licenciada en educación Básica Esp. en pedagogía y docencia Universitaria Interprete de señas	8 años
SR11	36	M	Ubaque	Ciencia Económicas	Administrador Público Mg. Admón. de empresas	8 años
SR12	55	F	Villavice ncio	Ciencia Económicas	Contaduría pública Mg. En educación	6 años
SR13	61	M	Villavice ncio	Ciencia Económicas	Contador Publico Mg en Finanzas	10 años
SR14	35	M	Villavice ncio	Ciencias Básica e Ingeniería	Ingeniero Electrónico Mg. Ciencias de la información y las comunicaciones	6 años

Fuente: Elaboración propia

Como lo muestra la tabla anterior, la participación de los docentes tuvo una distribución homogénea entre hombres y mujeres, con un promedio de edad de los participantes de 46.07 años, con edades entre 35 y 65 años. El 92% de los docentes tienen estudios posgraduales en su área de formación, es decir asociada a su disciplina, y solo una docente no tiene formación posgradual adicional (SR02). El tiempo promedio de vinculación a la Universidad de los Llanos es de 9 años, con un rango entre 4 y 30 años, adicionalmente se destaca que el 50% de los docentes participantes, han estado vinculados previamente a otras instituciones de educación superior, lo cual hace parte de su trayectoria de vida profesional y recorridos históricos y les permite tener otro punto de referencia para construir sus representaciones.

4.3 Recolección de datos

La primera fase para la recolección de la información fue el diseño de una entrevista semi – estructurada dirigida a los y las docentes de tiempo completo de la Universidad de los Llanos, que permitirá indagar acerca de sus recorridos y vivencias personales relacionadas con los estudiantes con discapacidad (eje 1) y los procesos de educación inclusiva (eje 2), para lo cual se establecieron las tres dimensiones de análisis: conocimientos, actitudes e imágenes frente a la presencia de estudiantes con discapacidad y los procesos de educación inclusiva.

Esta entrevista fue sometida a revisión y análisis de terceros, expertos vinculados a la Maestría en Discapacidad e Inclusión social y maestría en Educación de la Universidad Nacional quienes, tras un ejercicio simulado de la aplicación del instrumento, aportaron pautas para realizar un afinamiento del mismo, en cuanto al direccionamiento y precisión de las preguntas. Una vez obtenida la versión final, (Anexo 1), se dio paso a la segunda fase que fue la selección de los participantes, para esto fue fundamental hacer una selección que permitiera contar con diversidad de individuos y de saberes, es decir que fue importante la participación de docentes de las cinco facultades de la Universidad. Se realizó un acercamiento personal o vía correo electrónica para la aprobación de la participación en la investigación y a cada docente se le realizó una entrevista cordial, posterior a la lectura y aceptación del consentimiento informado (Anexo 2).

4.4 Procedimiento

Cada una de las entrevistas fue grabada en audio, previa autorización del (la) docente, posteriormente se realizó la transcripción total de la entrevista respetando el sentido de las respuestas para la sistematización y el análisis de los datos.

4.5 Análisis de información

Una vez transcrita y revisada la información obtenida de las entrevistas, se procedió a la interpretación de los datos, esto se llevó a cabo teniendo en cuenta la propuesta de Taylor y Bogdan (1987); inicialmente una lectura detallada y juiciosa de cada una de las entrevistas, se realizó un registro generalizado de los temas, ideas e interpretaciones, con base en este registro se establecieron palabras, frases, sentimientos y expresiones recurrentes, y así fue surgiendo un corpus organizado y coherente de información que facilitó agrupar los datos según las dimensiones iniciales: campos de conocimientos, campos de actitudes, campos de representación, que constituyen las dimensiones de las

representaciones sociales, enmarcadas en los ejes de análisis estudiantes con discapacidad y educación superior inclusiva.

Una vez organizada la información y con los hallazgos iniciales, se hizo uso del software Nvivo¹, el cual permitió realizar un análisis textual de las entrevistas realizadas, empleando técnicas de análisis temático como el listado de frecuencia de palabras y la representación gráfica de nubes de palabras con lo cual se logró dar fuerza a los enunciados iniciales que surgieron del análisis sistemático manual. Con los anteriores análisis, se identificaron mediante los procesos de objetivación y el anclaje, las representaciones sociales que ha construido el profesorado.

Con el fin de establecer los principales hallazgos y dar paso a los resultados, fue fundamental asentarse en los postulados de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici la cual plantea las tres dimensiones de análisis englobadas en los dos ejes de análisis principales establecidos así:

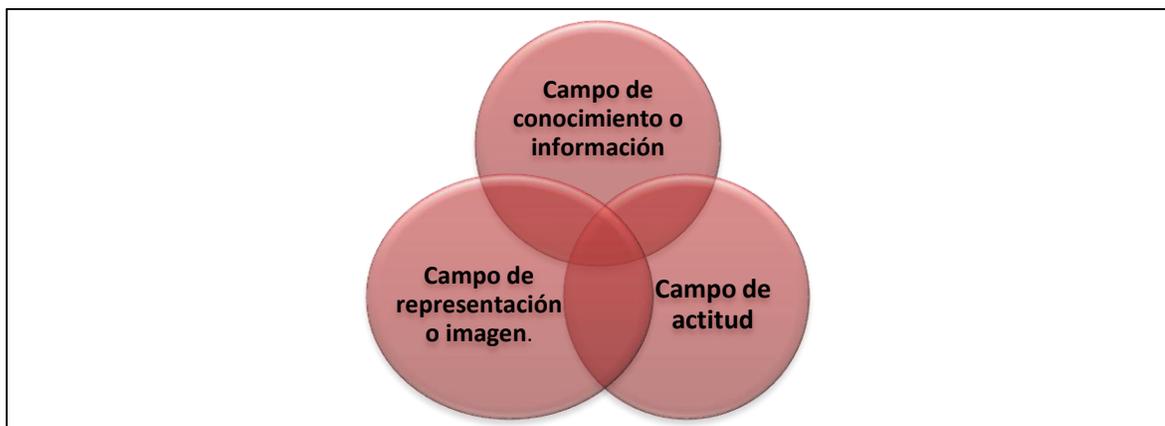


Ilustración 8. *Ejes de análisis (Elaboración propia basado en Moscovici, 1979)*

¹ NVivo es un software que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos. Está diseñado para ayudar a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como: entrevistas, respuestas de encuestas con preguntas abiertas, artículos, contenido de las redes sociales y la web.

Para realizar el análisis de los datos vinculados con la dimensión o campo de información, se tuvo en cuenta preguntas y respuestas relacionadas con los conocimientos y saberes que los sujetos - docentes han adquirido a través de su formación académica, trayectoria de vida y experiencia laboral, por ejemplo:

- ¿Qué concepto tiene de discapacidad?
- ¿Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes con discapacidad?
- ¿Conoce los lineamientos de educación superior inclusiva en el país?
- ¿Conoce los procesos de inclusión educativa de la Institución?

Para el análisis de los datos vinculados con la dimensión o campo de representación, el cual se relaciona con los significados que se le asignan los sujetos al objeto de representación, es decir a los y las estudiantes con discapacidad, se tuvo en cuenta preguntas y respuestas que se asociaran con juicios, creencias y afirmaciones, como:

- ¿Qué le evoca ver una persona con discapacidad?
- ¿Cómo considera el desempeño del estudiante con discapacidad en el aula?
- ¿Considera que en la Universidad debería haber más estudiantes con discapacidad?

Y para la dimensión o campo de actitud, se analizaron las preguntas que permiten evidenciar las expresiones de carácter evaluativo que emiten los docentes, sobre los y las estudiantes con discapacidad, la posición que asumen y las acciones que pretenden emprender ante el objeto de representación.

¿Qué percibe en otros docentes frente a la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula?

¿Ha modificado su práctica pedagógica ante la presencia de estudiantes con discapacidad?

¿Considera que su plan de estudios se podría modificar para atender personas con discapacidad?

Una vez seleccionada la información que se asociaba con cada una de las dimensiones se dio paso a desarrollar el análisis sistemático de la información lo cual se realizó utilizando matrices de análisis elaboradas en el programa EXCELL como se muestra en la siguiente tabla de análisis:

Tabla 6. *Esquema diseñado para el análisis sistemático.*

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD					
Información conocimientos		Actitudes		Representación imágenes	
EDUCACIÓN INCLUSIVA					
Información conocimientos		Actitudes		Representación imágenes	

Fuente: Elaboración propia

4.6 Estrategias Analíticas

Con los hallazgos obtenidos se espera dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales que los y las docentes de la Universidad de los Llanos han construido sobre los estudiantes con discapacidad y cómo las han construido desde una perspectiva socio- histórica? Y así establecer si estas representaciones constituyen una barrera o una oportunidad en los procesos de inclusión en la educación superior, para generar una serie de recomendaciones teóricas que consoliden la política de inclusión de la Universidad.

5. Capítulo 5

Resultados

Para lograr identificar y comprender las representaciones de docentes acerca de los y las estudiantes con discapacidad, resulto relevante previamente tener en cuenta la siguiente información obtenida en la caracterización de los participantes:



Gráfico 1. *Docentes que han tenido relación familiar, personal o laboral con una persona con discapacidad*

Del total de los participantes, el 86% refiere haber conocido o haber tenido algún contacto con una persona con discapacidad a través de su trayectoria de vida personal, familiar o laboral. Lo cual es importante porque se asocia con las experiencias previas personales o laborales de los docentes que sirven de base histórica para la elaboración de

sus representaciones. El porcentaje restante, refiere nunca haber tenido ningún acercamiento con una persona con discapacidad.

Otra información que surge y se considera relevante para la investigación es que adicional a la formación disciplinar necesaria para ejercer el rol de docente universitario, el 43% de los docentes manifiesta no haber recibido ningún tipo de formación en pedagogía previo al inicio de su labor docente, como se observa en la gráfica No. 2, los docentes resaltan las capacitaciones en formación pedagógica brindadas por la Universidad.

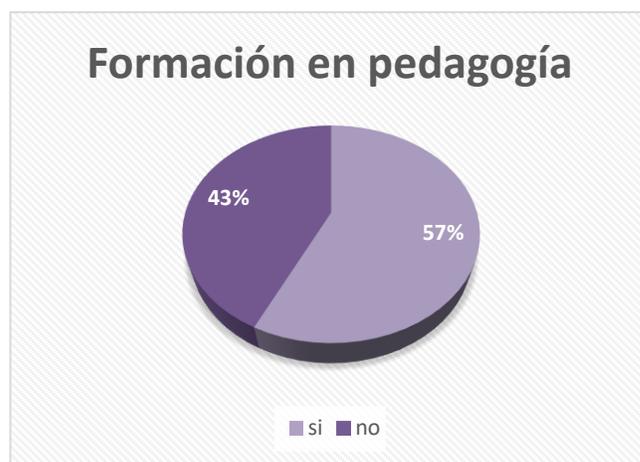


Gráfico 2. *Docentes que han recibido formación adicional en aspectos pedagógicos*

El análisis realizado a la información obtenida en las entrevistas, arrojó los resultados que se presentan a continuación, los cuales se organizaron primero en los dos ejes de análisis (estudiantes con discapacidad y educación inclusiva) y luego ya estando en el eje respectivo, se agruparon según la dimensión correspondiente, de esta manera fueron surgiendo las representaciones sociales elaboradas por los (las) docentes.

5.1 Representaciones Obtenidos en el Eje de análisis: Estudiantes con discapacidad

La participación de un grupo diverso de docentes permitió analizar diferentes ideas - juicios e imágenes acerca del objeto de representación: los estudiantes con discapacidad en la Universidad de los Llanos. Del grupo total conformado por 14 participantes, nueve (9) manifestaron haber tenido experiencia en el aula con estudiantes con algún tipo de discapacidad entre esta la discapacidad auditiva (sordos), la discapacidad visual (ciego, baja visión) y la discapacidad física y/ discapacidad cognitiva como el síndrome de asperger, el resto de docentes (5) manifestaron no haber tenido o no haber identificado o percibido un estudiante con discapacidad en sus clases.

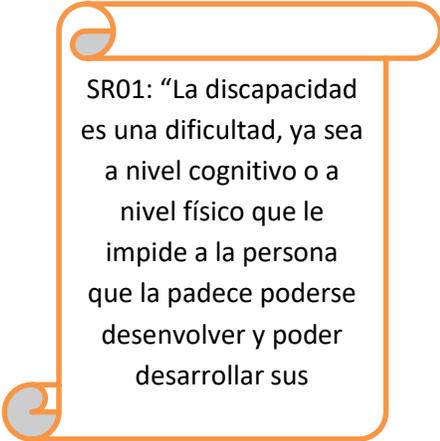
5.1.1 Dimensión o campo de Información – Conocimientos

Como se señaló en el marco referencial este campo incluye los conocimientos que tiene el grupo respecto al objeto de representación (Moscovici 1979); de esta manera se preguntó a los (las) docentes el concepto que tenían de discapacidad, si conocían los diferentes tipos de discapacidad, si conocían estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes con discapacidad. El análisis sistemático mostro las siguientes tendencias en las respuestas:

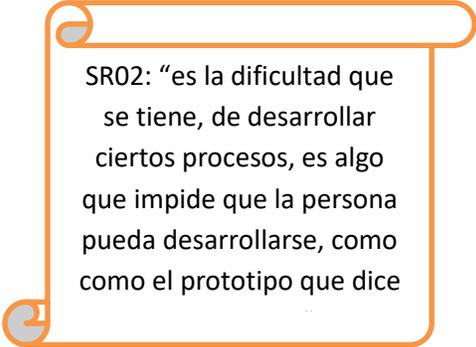
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	
Información conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Impedimento • Algo que no puedo hacer • Algo que impide • Una persona con discapacidad no tiene ciertas capacidades que uno sí tiene • Limitación- dificultad • Es una limitante

Para algunos docentes resulto cómodo definir lo que para ellos es la discapacidad, es decir, tienen una elaboración clara y estructurada del concepto, el cual se ha construido mediante aprendizajes y/o experiencias personales previas, mientras que otros docentes consideran que es un concepto complicado de definir.

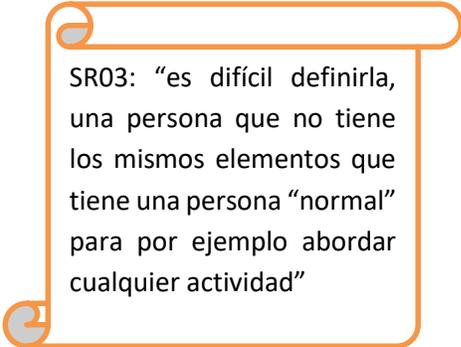
En general, se evidencia que para la mayoría de los docentes persiste la concepción de la discapacidad desde un paradigma médico - rehabilitador, para el docente la discapacidad es una característica del individuo, “una deficiencia” o una “limitación que está con el ser y que le impide realizar ciertas tareas o desarrollar ciertas capacidades, acerca de tener una discapacidad señalaron:



SR01: “La discapacidad es una dificultad, ya sea a nivel cognitivo o a nivel físico que le impide a la persona que la padece poderse desenvolver y poder desarrollar sus



SR02: “es la dificultad que se tiene, de desarrollar ciertos procesos, es algo que impide que la persona pueda desarrollarse, como como el prototipo que dice



SR03: “es difícil definirla, una persona que no tiene los mismos elementos que tiene una persona “normal” para por ejemplo abordar cualquier actividad”

En el análisis textual, la palabra que se repite con mayor frecuencia es **persona** y la siguiente es **dificultad** como lo muestra la siguiente nube de palabras, lo cual fue coherente con el análisis sistemático.



Fuente: Elaborado por la autora a través del software Nvivo

En general, la mayoría de los participantes refirieron que desconoce los diferentes tipos de discapacidad y hacen mención con mayor frecuencia a la discapacidad auditiva y la visual, probablemente porque es el grupo de estudiantes que más se ha visibilizado en la Institución durante los últimos años.

Respecto al conocimiento de estrategias para trabajar con estudiantes con discapacidad, se destacan los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) quienes son los que cuenta con mayor formación y capacitación en el tema, ya que como ellos lo manifiestan están formando los futuros profesores (as) y esto debe ser desde la mirada de la equidad y la inclusión. Adicionalmente en los programas de pedagogía vienen trabajando en la elaboración de estrategias para la atención a los estudiantes con discapacidad dentro de la universidad y fortaleciendo la formación de futuros profesores que pueda atender la diversidad. Por ejemplo, la mayoría de docentes de la FCH, que participaron de la investigación refiere que conoce algo de la lengua de señas colombiana.

SR06: "...pero yo era de los que no necesitaba el intérprete a veces llamaba al intérprete, y eso yo llegaba y atendía a mis estudiantes con lengua de señas, igual el profesor Carlos, la profesora Patricia, todos nos comunicábamos con el sordo nos comunicamos directamente nosotros sin intérprete"

Sin embargo, un mayor número de docentes del resto de las facultades, coinciden en afirmar que no están capacitados para asumir el reto de la discapacidad en el aula, por lo tanto, aseguran que uno de los principales obstáculos es no conocer la discapacidad, ya que este desconocimiento incrementa el riesgo de discriminación y exclusión, algunos comentarios al respecto son:

SR06: “yo he visto maestros que no ven con buenos ojos que tengamos un muchacho sordo o un muchacho ciego... y es porque no conocen las discapacidades, no las conocen, entonces nos quedamos como el maestro del siglo XVIII (risas) hablando de anormales”

SR05: “una de las principales barreras es no comprender las condiciones particulares de cada estudiante”

SR10. “referente a los profesionales (docentes, se excusan de que en la Universidad nunca les dieron formación de cómo atender esa población, entonces se quedan con esa excusa y ellos tampoco buscan la forma de capacitarse”

5.1.2 Dimensión o campo de Información – Imágenes:

Para establecer que representaciones o imágenes tiene el profesorado acerca del objeto de representación: los y las estudiantes con discapacidad, se tuvieron en cuenta los respuestas y comentarios en las cuales se expresan asociaciones, significados e imágenes. Las representaciones sociales son diversas y están influenciadas por los recorridos académicos y experiencias previas de los docentes. Las tendencias en las respuestas fueron las siguientes:

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	
Representaciones Imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • “Si ellos ya llegaron a un nivel superior es porque han demostrado muchas capacidades”. • “Pensar que, si ya están en la Universidad, es el colmo que no lean y escriban como nosotros”. • “Los estudiantes con discapacidad son muy receptivos con esas ganas de mostrar y trabajar”. • “Hay quienes han dicho, entre comillas, es que los sordos acá no aprenden, hay una serie de barreras culturales y sociales frente al otro que es diferente a mí”. • “Porque ser sordo no es sinónimo de retardo”. (desde su experiencia como psicopedagoga) • “Hay personas sordas que son supremamente inteligentes, Así como hay otros que van colgados del otro”.

Con este análisis, se evidenció que para los y las docentes que han tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con discapacidad en sus cursos o experiencias previas, la imagen que tienen de ellos es heterogénea, es decir, los consideran académicamente como todos los otros estudiantes de la clase, sin embargo, esto va de la mano del esfuerzo y la dedicación que cada estudiante le coloque a su proceso académico, al respecto:

SR05. “porque también pasa que el estudiante con discapacidad tampoco ha comprendido que tiene que esforzarse, el mundo académico exige esfuerzo, ósea hay que trasnochar, y eso les toca a todos”.

SR01: ...” pensar que se debe asumir a una persona con discapacidad con caridad o con compasión es un error grandísimo, por el contrario, hay que exigirle de la misma manera que le exige a un estudiante convencional, lo único es que se debe adaptar las estrategia para que pueda tener la oportunidad de rendir como rinden los demás estudiantes”

Respecto al desempeño del estudiante con discapacidad en el aula:

SR06: "(suspiro) bueno yo pienso que mm igual que el normal... permítame la palabra normal no la tengo que utilizar. Igual que el otro estudiante, para mí tienen las mismas condiciones, hay personas sordas que son supremamente inteligentes, yo me acuerdo de Julián, me acuerdo de Dieguito... bueno eran estudiantes que le ganaban a cualquier oyente, eran sus reflexiones, sus parciales y eso que eran parciales difíciles, yo se los ponía igual, les daba más tiempo, si era necesario, que el intérprete lo leyera, unos estudiantes muy buenos.

¡Así como hay otros que van colgados del otro, que se escudan en

que tienen su discapacidad para ver si a ver ay! pobrecitos. No, ¡NO! eso no tiene que ser, estudien, lean, hay tienen su intérprete, pero no le deje al intérprete el trabajo, (risas) entonces yo pienso que aquí no hay distinción en cuanto a la capacidad intelectual entre un sordo y un oyente yo no la he visto, pienso que es de cada cual, así como tu vez estudiantes oyentes con muchas capacidades hay otros que no rinden tanto, igual le pasa al sordo, igual".

Por otro lado, docentes que han tenido poco contacto o ningún con estudiantes con discapacidad, evidencian una imagen pobremente estructurada de los estudiantes con discapacidad y un poco de desconfianza sobre el desempeño académico de este grupo de estudiantes, como se evidencia en los siguientes apartes:

SR14: "Yo siempre he tenido esa duda, bueno ¿cómo les ira a ellos?, ¿cómo han sido sus notas, sus calificaciones?, si ha sido por pesar que los pasen, o porque realmente tienen las competencias"

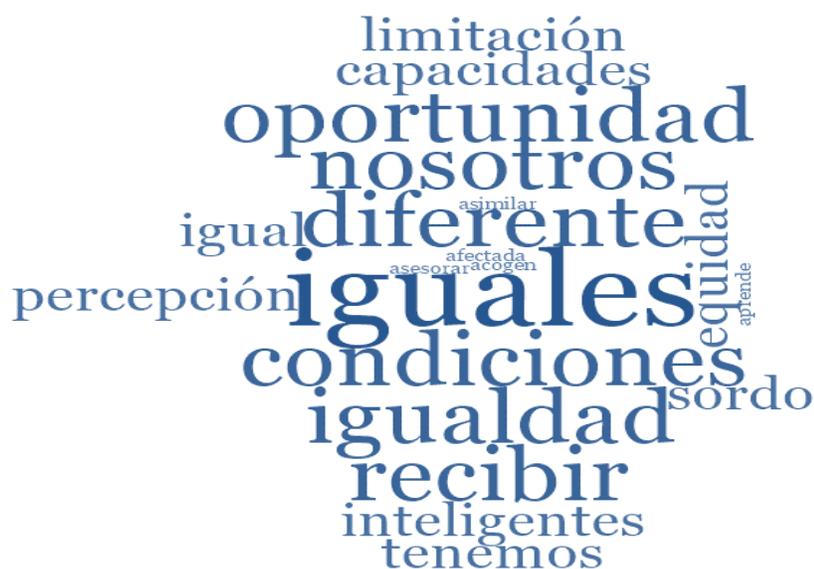
SR13: "la discapacidad pues bloquea, porque imagínese un estudiante de contaduría y yo me preguntó ¿cómo va a poder?, siempre va a tener que tener a alguien por que para hacer sus exposiciones de estados financieros y la

SR10: sobre las estrategias de evaluación: “me parece importante para ellos, para que tengan un desempeño creíble, porque tanto los compañeros como los docentes a veces piensan que es el intérprete el que está exponiendo, o es el intérprete el que está respondiendo la evaluación o el intérprete hizo la tarea, entonces es buscar estrategias y métodos de evaluación que no los empobrezca ni los lleve al otro extremo”

SR03: “Lo que yo siento es que por ejemplo a estas personas se les va a hacer un poquito más complicado digamos por ejemplo aprender matemáticas.... Por ejemplo, la geometría que es muy visual, para un estudiante ciego por ejemplo entonces sería muy complicado.... ya en la universidad pensando en el proceso enseñanza- aprendizaje todo está diseñado para personas “normales” que no tienen discapacidades

En el anterior relato, se puede identificar el uso de un lenguaje un poco despectivo respecto a los estudiantes con discapacidad en donde la concepción es que estos estudiantes no son “normales”; de manera adicional, refleja la tendencia homogeneizadora de los docentes en los procesos de enseñanza -aprendizaje, según la cual todos los estudiantes aprenden de una misma manera.

El análisis realizado por frecuencia de palabras muestra una tendencia de términos y conceptos heterogénea frente a los y las estudiantes con discapacidad como se observa en la siguiente nube de palabras:



5.1.3 Dimensión o campo Actitud:

Esta representación social surge al indagar y analizar los testimonios o respuestas que expresen evaluaciones, apreciaciones y comparaciones con respecto al objeto de representación. La actitud es la orientación positiva o negativa respecto al objeto representado. Para un grupo de docentes las actitudes fueron positivas y estuvieron respaldadas en la manifestación de lo que sentían los docentes frente a la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad. Estos docentes, según sus vivencias, perciben que han aprendido mucho de los estudiantes con discapacidad, estas presencias les han hecho re pensar maneras diferentes de enseñar y esto enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	
Actitudes	<ul style="list-style-type: none">• “Pues para uno es gratificante”• “Fíjate que la gente es muy ciega en sus oportunidades.... pues ayudémosle correspondemos en algo es que ellos si tiene algo que dar”• “yo aprendí muchísimo”• “Tuve que aprender con ellos a hacer otras actividades de evaluación. Otras estrategias de evaluación con ellos, digamos que la ganancia fue enorme”.

Si el docente dentro del grupo, tiene en esta dimensión una representación empobrecida y poco favorable del (la) estudiante con discapacidad se reflejará en la manera como el resto del grupo vea al estudiante. Por el contrario, si el docente reconoce al estudiante, en su diversidad como un individuo con una característica particular, pero con capacidades y potencialidades como cualquier individuo, promoverá en el aula la aceptación y la inclusión.

SR06: “En este momento tengo dos estudiantes en V semestre, dos estudiantes sordas y siempre se aíslan, siempre se quedan y ¿qué? les tengo que entregar el trabajito para ellas dos aparte, ¡NO! son iguales, tienes tu interprete, vamos a trabajar con el grupo y a entender la discapacidad, ellas no son brutas, ellas tienen su capacidad intelectual intacta, entonces háganme el favor y me las dejan ahí que ellas también pueden.... no les gusta trabajar con ellas por que como no hablan les toca por medio del interprete, entonces a veces se ve que como que no quieren integrarlas... pero no, conmigo no aquí vamos todos iguales”

Pero, para otro grupo de docentes las actitudes son menos favorables, y relacionan tener estudiantes con discapacidad en el aula con mayor planeación, y mayor trabajo en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, están propensos a replicar y prolongar actitudes de segregación y exclusión:

SR03: “aquí hay un dilema entonces los estudiantes que no son discapacitados o que no tiene ninguna discapacidad ellos merecen recibir digamos todos los contenidos del curso de la mejor forma, pero entonces también tengo a mis estudiantes con discapacidad también tengo que pensar en ellos de la misma forma, entonces necesito usar otras herramientas para ellos entonces si están juntos es más complicado, pero si están aparte se podría pensar segregación ... bueno. ...”

SR10: “pero del trabajo en el aula con lo que he aprendido he estado analizando que cuando uno hace una planeación y tiene un estudiante con discapacidad en el aula, realmente uno necesita hacer dos planeaciones, tanto la planeación para el que no tiene discapacidad como para el que tiene la discapacidad, sin llegar a cómo te digo, ni ha empobrecerlo ni a ser demasiado exigente”

Los docentes manifiestan, en general, estar dispuestos a asumir el reto de la formación de estudiantes con discapacidad, como docentes y como institución; los docentes de la FCH perciben que gracias a estas experiencias han vivido una transformación positiva desde que empezaron a llegar estudiantes con discapacidad a la institución, algunos son optimistas en manifestar que esto podría mejorar algunos procesos pedagógicos, por ejemplo:

SR09 Docente de música: “cuando entra un estudiante sordo al aula de uno, cierto obviamente uno tiene que pensar en ese saber, en la metodología de investigación, o ese saber musical, o ese saber metodológico de la enseñanza de la música transmitírselo a él, cierto, en un plano netamente transmisionista, cierto, si nos paramos de esa óptica, cierto, si se lo voy a transmitir a él, tengo que racionalizarlo de manera distinta a como lo he racionalizado para manifestarle su conocimiento a un estudiante oyente, esa nueva racionalización a mí me enriquece, entonces ya hay una nueva ganancia, cierto pero también el estudiante oyente se da cuenta que explico las cosas de otra manera más pragmática, más concreta a una estudiante no oyente, quizás él también lo entiende mejor. ... ¡Entonces la calidad de la educación se ve afectada... por que mejora!”

Las actitudes menos positivas, por otra lado, también se asociaron con lo que representa para los docentes el respaldo institucional y nacional desde lo normativo, presupuestal y lo formativo, para atender la discapacidad, porque, aunque los docentes muestran una buena intención, reconocen que esto no es suficiente, si en la institución no hay políticas claras en el tema de inclusión, si no se destinan los recursos para atender la diversidad y si no se capacita a todos los docentes para asumir este reto.

El análisis realizado por frecuencia de palabras muestra una tendencia de términos y conceptos heterogénea frente a los y las estudiantes con discapacidad, estar preparados, aceptar, admirar frente a palabras como impotencia, dificultades, durísimo entre otras, como se observa en la siguiente nube de palabras:



5.2 Síntesis de Hallazgos del eje estudiantes con discapacidad

A partir de estos análisis, se encontró, entre los resultados, que los y las docentes a partir de sus trayectorias personales y profesionales, e inmersos en un contexto común que es la educación superior, han elaborado diversas representaciones sociales sobre los estudiantes con discapacidad. Primero, para un grupo importante de docentes ***el estudiante con discapacidad tiene una limitación y una dificultad***, mientras que otro grupo ya ha superado esta mirada médica, y lo ve como un sujeto de derecho a quien se le deben brindar las herramientas y oportunidades que necesite para educarse.

Segunda, la mayoría de docentes coinciden en reconocer que ***la presencia de estudiantes con discapacidad en la institución es una oportunidad y una responsabilidad*** tanto para el (la) docente como para la institución, pero resaltan que estos procesos de educación inclusiva no dependen únicamente del profesorado, además requiere del respaldo y compromiso institucional.

Por último, la representación que elabora un grupo de docente acerca del desempeño y los resultados académicos del estudiante con discapacidad, ***es que este no se puede generalizar, es similar al desempeño de cualquier otro estudiante***. Frente a esto existe un pequeño grupo de docentes que se resiste y aún duda y desconfía de los resultados académicos y capacidades de estos estudiantes. (ver ilustración 9).



Ilustración 9. *Representaciones sociales sobre los y las estudiantes con discapacidad*

Para reforzar estos hallazgos, se exponen a continuación la aplicación de los procesos mediante los cuales se formaron estas representaciones sociales, es decir, la objetivación y el anclaje. El proceso de objetivación tiene por propósito transformar la información abstracta en conocimiento concreto a través de la comunicación (Piñeros, 2008); lo cual permite materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual. Es decir, con este proceso utilizando las fases de construcción y descontextualización, se abstraen la información y los conocimientos relevantes para el profesorado, que ya fueron presentados en el apartado anterior, sobre el objeto de representación, de este proceso de objetivación se abstraen que “el estudiante con discapacidad tiene una limitación” y que “el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad no se puede generalizar”.

El proceso de anclaje, fue utilizado para darle sentido al objeto de representación, en otras palabras, este proceso tiene la finalidad de hacer comprensible lo extraño, según Moscovici (1979):

“la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer (p. 121), de este proceso se logró abstraer que, para el profesorado, teniendo en cuenta sus recorridos y experiencias en la educación, tener estudiantes con discapacidad es una oportunidad tanto para su crecimiento personal y profesional como una oportunidad de fortalecimiento para la institución.

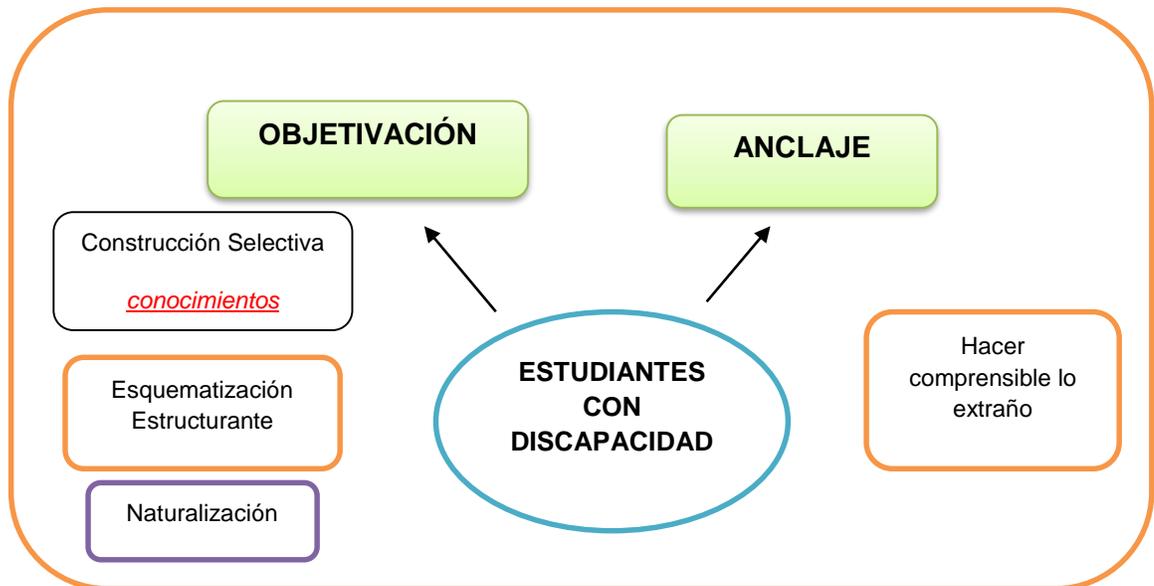


Ilustración 10. Esquema de la Representaciones Sociales sobre los y las estudiantes con discapacidad

5.3 Representaciones Obtenidos en el eje de análisis: Educación Inclusiva

Las entrevistas realizadas, permitieron analizar las representaciones sociales frente a los procesos de educación inclusiva en la Unillanos, sobre el desarrollo de aspectos como currículos inclusivos, avances institucionales en atención a la diversidad y por supuesto el mismo profesorado, teniendo en cuenta que estos se relacionan directamente con las representaciones sobre los estudiantes con discapacidad, obteniendo los siguientes resultados.

5.3.1 Dimensión o campo de conocimientos

Dentro del campo relacionado con conocimiento e información, específicamente sobre lo que conoce el profesorado de los procesos de educación inclusiva en la Universidad de los Llanos. La tendencia en las respuestas se muestra en el siguiente cuadro.

	EDUCACIÓN INCLUSIVA	DOCENTE INCLUSIVO
Información conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • “Brindar la misma oportunidad, la misma posibilidad” • “Tiene que ver con permitir. Permitir ser, permitir estar, permitir educar” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Debe estar capacitado” • “Debe ser un buen ser humano” • “Muy intuitivo con escucha atenta” • “Se interesa por conocer a sus estudiantes. ¿Quién es el otro actor en el aula?”
EDUCACIÓN INCLUSIVA		
Representación es imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • “Es responsabilidad de la Universidad acogerlos y acompañarlos hasta terminar su proceso” • “La inclusión es una cuestión de derechos como los tiene cualquier ser humano” • “La Universidad nunca estuvo pensada para que llegaran personas con discapacidad” 	
EDUCACIÓN INCLUSIVA		
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • “Nos faltan herramientas” • “Nos falta conocer del tema -Capacitarse-actualizarse” • “De pronto el docente no está preparado así tenga la mejor intención” 	

Los docentes han construido una representación muy cercana y consistente acerca de la educación inclusiva, para ellos los procesos de inclusión en educación superior, son una responsabilidad, no solo de ellos como docentes sino también de la institución, consideran que no es suficiente con que normativamente exista una política para el acceso, si esto no implica y compromete a la institución a brindar un acompañamiento permanente a todos los estudiantes con dos objetivos principales en mente: 1) no generar en los estudiantes con discapacidad una mayor frustración, que pueda aumentar el riesgo de deserción al no poder dar respuesta a las demandas académicas y personales que la institución amerita, y 2) no poner en riesgo el fin último de las IES que es la formación profesional con calidad en pro de excelentes resultados académicos. Y aunque es una representación social favorable frente a los procesos de educación inclusiva se conservan tensiones conceptuales que se deben de-construir.

SR10: “pues la inclusión, yo considero que somos todos

Porque es que a veces uno en este ámbito de los profesionales que trabajamos con discapacidad, uno se encuentra profesionales que piensan que la inclusión es solo para los individuos que tienen alguna discapacidad y uno como ser humano debe entender que la inclusión social debe partir de visibilizar a todos los sujetos porque no solo es la pcd hay personas que son como invisibles, y uno tampoco las hace visibles, uno debe partir desde la premisa del ser humano como sujeto”

SR03: Inclusión social yo creo que es, que aquellas personas que tienen algunas discapacidades tengan las mismas oportunidades que tienen las personas “normales”

SR10: “es solo mi posición un docente inclusivo, tiene que ser un docente que en cada estudiante que tenga discapacidad vea una posibilidad de aprender del estudiante”

El análisis de contenido evidenció en la nube de palabras que para los docentes la educación inclusiva está ligada a palabras como *permitir*, *responsabilidad*, *herramientas*, *oportunidad* y *formación* entre otras.



De esta manera, la representación social que han elaborado la mayoría de docentes sobre los procesos de educación inclusiva se condensa en que: **la inclusión tiene que ver con el verbo permitir**. Permitir ser, como sujetos con igualdad de derechos, permitir estar en el marco de unas políticas educativas en favor de la equidad y la educación inclusiva de calidad y permitir educarse, entendiendo el derecho a la educación no solo como base del desarrollo personal, sino como un derecho fundamental para poder exigir el cumplimiento de otros derechos.

5.3.2 Dimensión de actitudes y representaciones (imágenes)

Otro aspecto que se identificó en la dimensión o campo de actitudes y representaciones, en los relatos docentes es la representación sobre las principales barreras y fortalezas que encuentran los estudiantes con discapacidad en la Unillanos, aunque es evidente que los docentes reconocen los adelantos y desarrollos que la institución ha tenido en materia de implementar la educación inclusiva, las fortalezas identificadas se relacionan principalmente con la asignación de intérpretes a cada uno de los estudiantes sordos al inicio de su proceso formativo y durante toda la carrera, asignación de un acompañante- guía a cada estudiante ciego, adquisición de herramientas tecnológicas para facilitar la lectura en braille, capacitaciones a la comunidad universitaria en lengua de señas y sistema braille, entre otras, que hacen visible la intención de la Universidad por aportar no solo a las personas con discapacidad sino a la sociedad en general. También se establecieron las principales barreras o debilidades que identifican los docentes, como se evidencia en la siguiente tabla.

	Fortalezas	Barreras
	<ul style="list-style-type: none"> • Los interpretes • La política de ingreso por vía de excepción • El reconocimiento • La capacitación en lengua de señas y sistema Braille 	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes • La política de ingreso por vía de excepción • La infraestructura • No conocer la lengua de señas

El profesorado reconoce que una de las principales barreras con la que se encuentra el estudiante algunas veces es el mismo docente, esto se relaciona principalmente con la dimensión de actitud porque refleja las actitudes que algunos docentes asumen frente a la presencia del “otro” diferente en el aula

SR05. “Hay miradas diferentes, hay quienes han dicho “es que los sordos acá no aprenden”, hay una serie de barreras culturales y sociales frente al otro que es diferente a mí. Y estas barreras realmente no son solo frente a la discapacidad, si una persona no ve bien, claro no escribe bien; o por ejemplo con el uso de las ingles que sería para nosotros nuestra segunda lengua entonces yo le pregunto ¿Usted escribe bien en inglés o no escribe bien en inglés?

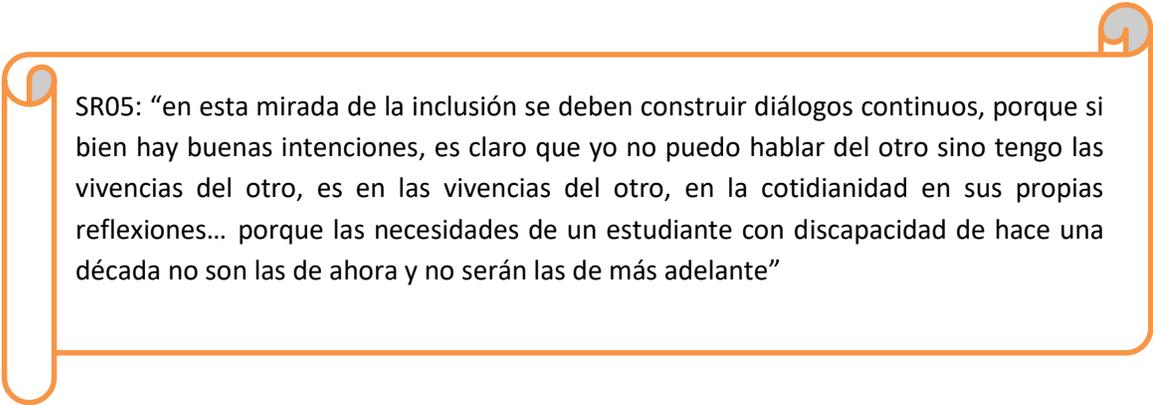
Es como si les pidieran a los indígenas lo mismo, que escriban bien en español cuando esa no es su lengua principal, entonces queremos que todos sean igual, no se respeta la diferencia”.

SR09: “ Mire es un poquito triste decirlo, pero la principal barrera somos los docentes, yo lo he visto así, ósea cuando una docente universitaria le dice al muchacho, a mi porque me mandaron estos tal por cual sordos, cuando una docente universitaria le dice al muchacho, los sordos solo sirven para ser ebanistas, usted debería irse de zapatero, entonces llega el muchacho a la casa y le dice a la mamá, yo no querer ser ingeniero, yo suicidarme, yo solo servir para zapatero, tu obligarme ir universidad, yo no querer, yo saber que era malo, eso es terrible, ósea la carga emocional, ósea el docente es alguien muy importante para el estudiante, el docente es un referente, el docente tiene que ser un inspirador, el docente tiene que darle la oportunidad al estudiante...”

Por otro lado, a pesar de estas barreras identificadas, surge en un grupo de docentes un sentimiento de admiración y reconocimiento al mérito, a la capacidad de esfuerzo y compromiso que tienen algunos estudiantes con discapacidad y sus familias para alcanzar el acceso, la permanencia y la terminación con éxito de este logro académico.

Finalmente, es muy importante que se reconozca que la educación inclusiva es un proceso dinámico y que los retos y las exigencias en la educación de los estudiantes y del mundo

globalizado van cambiando y van avanzando como lo señala una de las participantes, en el siguiente apartado:



SR05: “en esta mirada de la inclusión se deben construir diálogos continuos, porque si bien hay buenas intenciones, es claro que yo no puedo hablar del otro sino tengo las vivencias del otro, es en las vivencias del otro, en la cotidianidad en sus propias reflexiones... porque las necesidades de un estudiante con discapacidad de hace una década no son las de ahora y no serán las de más adelante”

6. Capítulo 6

Discusión

Las representaciones elaboradas por docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad, se ponen en diálogo a la luz del marco normativo, específicamente los lineamientos de la política de educación superior, establecidos por el MEN (2013), los cuales permiten establecer el deber ser para una institución de educación superior que valora y privilegia la diversidad de los grupos poblacionales que acceden a ella para mejorar sus condiciones de vida, las de sus familias y aportar al desarrollo de la región de la Orinoquía.

Como señalan Arizabaleta y Ochoa (2016), uno de los pilares para proyectar el sistema educativo superior, al 2034, es la educación inclusiva acompañada de las estrategias que desarrollan las IES para garantizar el reconocimiento de la diversidad cultural como aval para incrementar las tasas de accesibilidad, permanencia y graduación de su población estudiantil y disminuir las altas tasas de deserción que tiene la educación superior en Colombia (Acuerdo de los Superior 2034)

En general, para la mayoría de los docentes participantes, la percepción sobre los y las estudiantes con discapacidad está anclada en una representación hegemónica de la normalidad, por tanto, sus prácticas y expectativas de los resultados académicos con este grupo de estudiantes, están vinculadas a un comportamiento social e intelectual preestablecido por la sociedad y la comunidad académica como estándar promedio. Como señala Santos Guerra (2006) “se ve la diferencia como una lacra, no como un valor, se ha buscado la homogeneidad como una meta y al mismo tiempo como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones

para todos, las mismas normas para todos” (p. 10). En consecuencia, como lo señala Celemín (2016) existe una tendencia a una educación homogenizadora, basada en prácticas que excluyen a algunos estudiantes categorizándolos de acuerdo a su “capacidad de aprender” (p. 34).

En coherencia con los lineamientos de la política de educación superior Inclusiva del MEN, la Universidad de los Lanos debe valorar y potenciar la diversidad de los estudiantes para promover su participación en el aula y en la sociedad como sujetos de derechos. Análogamente, es fundamental que la institución promueva en su estructura organizacional una educación inclusiva desde la gestión directiva, administrativa, financiera, académica, y comunitaria, como una oportunidad para lograr identificar y superar las barreras de aprendizaje de sus estudiantes. Como se identificó en las representaciones sociales elaboradas por el grupo de docentes, la educación inclusiva es un reto no solo para ellos, sino para la institución y es un compromiso ético, moral y social que permite reconocer y valorar la diversidad que transita por sus aulas y que es el reflejo de una contexto regional y nacional diverso, poli -étnico y poli-cultural.

En relación a lo aludido, se hizo evidente de manera reiterada la importancia de los procesos de formación y capacitación a los que hace mención el profesorado como una de las principales estrategias para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje-evaluación que la institución debe facilitar, aunque finalmente podría indicar como señala Muss y Calvaho (2010) dicha solicitud es “la legitimización de una situación que probablemente no quieren enfrentar”, no obstante el proceso de formación de docentes en ejercicio requiere como lo señala Celemín (2016) “ hacer énfasis en la observación y análisis de cada experiencia en aras de poder generar una reflexión sobre su práctica pedagógica”(p.34). Como se muestra en las imágenes 9 y 10, la institución ha iniciado un camino para fortalecer las competencias de los docentes en el tema de la atención a la diversidad, y alcanzar la meta de educación con equidad e inclusión.



Ilustración 11. *Jornadas de capacitación a docentes. Estrategias pedagógicas de inclusión a estudiantes sordos* (Fuente: PREU Unillanos)

Este repensar continuo pretende incidir y generar en la interacción docente-estudiante una actitud de respeto y aceptación frente a las particularidades de cada uno de los estudiantes, es decir, aceptar la diversidad en el aula, modificando las practicas homogenizantes. La formación, debe centrarse en fomentar conocimientos y habilidades en el profesorado que les permita atender la diversidad, tener conocimientos sobre pedagogía diferenciada, la enseñanza multinivel y el aprendizaje colaborativo garantizando la equidad y la inclusión en el marco de una educación de calidad.

Para algunos docentes según sus recorridos profesionales, aseguran que el rendimiento académico de los y las estudiantes con discapacidad especialmente aquellos con discapacidad visual y /o auditiva, se da en la misma medida que cualquier otro estudiante, es decir algunos se destacan en el grupo y otros no tanto, los docentes reconocen que esto es fruto del auto-reconocimiento y esfuerzo del estudiante. Es decir, que el estudiante con discapacidad comprenda que estar en la Universidad representa un compromiso y esfuerzo académicos de su parte, como lo señala Chiroleu (2009) “el acceso y el progreso dentro de la institución están única y estrechamente vinculados a las realizaciones personales, y el mérito se focaliza en el individuo las personas son premiadas por sus acciones y sus logros, los cuales se ligan al esfuerzo, la perseverancia y el trabajo permanente, a la par que sostienen que – independientemente de su origen y situación inicial – cualquier persona dispuesta a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas” (p. 144).

7. Conclusiones y recomendaciones

Como conclusiones derivadas del proceso de investigación se encontró las representaciones sociales del profesorado sobre los y las estudiantes con discapacidad, son diversas, y se relaciona con las trayectorias académicas y personales de los docentes.

Así, los docentes que han tenido muy pocos acercamientos académicos y/o personales con la discapacidad elaboran una representación social del estudiante con discapacidad, que se condensa en que el estudiante con discapacidad tiene una limitación y una dificultad, para este grupo la discapacidad es una característica del individuo y desde un paradigma médico -rehabilitador ven la discapacidad como un impedimento para el desarrollo personal. Para otros docentes, quienes según su formación académico y experiencias profesionales manifiestan haber tenido mayores acercamientos teóricos y vivenciales con personas con discapacidad, su representación del estudiante con discapacidad está anclado al individuo un como un sujeto de derechos inmerso en una diversidad, que por sus características particulares requiere de una serie de apoyos y adaptaciones para el desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

En relación con las prácticas pedagógicas, para el segundo grupo de docentes que conocen más de cerca la discapacidad, su representación social frente al rendimiento académico del estudiante con discapacidad, es que no se puede generalizar, es decir, es igual que el rendimiento académico de cualquier otro estudiante. Por este motivo para este grupo de docentes tener estudiantes con discapacidad en el aula, se convierte para ellos en un reto y una oportunidad de aprendizaje y mejora.

De manera antagónica, aquellos docentes que han tenido menores acercamientos con la discapacidad muestran mayores resistencias y aún dudan de las capacidades y potencialidades que pueda desarrollar un estudiante con discapacidad. Lo que si resultó

más evidente para este grupo es que tener estudiantes con discapacidad implica más trabajo en la planeación y desarrollo de sus prácticas pedagógicas.,

Frente a los procesos de educación inclusiva, las representaciones sociales que elabora el profesorado sobre los y las estudiantes con discapacidad sí se pueden configurar como barreras discapacitantes, si estas representaciones son poco favorables; o como oportunidades de reconocimiento y crecimiento para todos, si estas representaciones son más positivas. Lo anterior, en razón que el docente es un modelo a seguir en el aula por todos los estudiantes, y sus actitudes y prácticas hacia los y las estudiantes con discapacidad son un referente para el resto del grupo. Por tal motivo se podría asegurar que el docente constituye un elemento clave para el éxito de los procesos de educación inclusiva.

Por último, se concluyó de educación inclusiva, se concluyó que a nivel de discurso los y las docentes de la Unillanos están en pro de que en la institución se fortalezcan los procesos de inclusión, no obstante, son conscientes de que no se sienten capacitados, ni formados en las estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes con diferentes tipos de discapacidades,

Esto es coherente con los resultados de la medición del índice de inclusión en los cuales se estableció como una prioridad alta para la institución fortalecer el plan de formación que permite que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas dando respuesta a la diversidad de los estudiantes a través de los procesos de investigación, docencia y proyección social.

8. Reflexiones finales

A manera de reflexión, se pudo identificar en el desarrollo de esta investigación, que los procesos de inclusión en la institución han tenido un desarrollo paulatino, apalancado en aquellos quienes de una u otra manera se han interesado por alcanzar sociedades más justas y equitativas.

Si bien es claro que para toda la comunidad educativa la educación es un derecho fundamental, que debe garantizarse a los sujetos independientemente de su condición, en el marco del reconocimiento de que todos los sujetos somos diversos, aun es indispensable establecer los mecanismos y acciones que permitirán frente a cada proceso académico, ya sea curricular y/o extracurricular, reducir las barreras existentes en pro de favorecer en cada estudiante la presencialidad y la participación efectiva en las mismas condiciones que sus pares académicos.

En virtud, de la riqueza pluricultural, pluriétnica y diversa que representa e identifica la Universidad de los Llanos, es imperativo salir de las prácticas homogenizadoras de la educación, que permita reconocer y aprender de la riqueza epistémica que ellos aportan.

A lo largo de la investigación, se pudo establecer que los y las docentes son fundamentales para el éxito de la inclusión, ya que constituyen para los(las) estudiantes no solo un orientador del proceso sino un modelo a seguir, es clave que los docentes necesitan formación en torno al tema de atención a la diversidad, que les permita conocer las herramientas pedagógicas para trabajar con los distintos tipos de discapacidad. Lo anterior en el marco de un respaldo institucional donde todas las acciones y funciones misionales de docencia, investigación y extensión estén permeadas por la misma intención de brindar una educación de calidad con equidad.

En relación a lo aludido, se pudo establecer la importancia de los procesos de formación y capacitación del profesorado en los temas de diversidad e inclusión, aunque, es igual de importante que esté se permita conocer a todos sus estudiantes, sus características particulares, sus intereses y potencialidades, solo de esta manera podrá identificar las necesidades y capacidades de cada uno de ellos, podrá planear y diseñar estrategias para enseñar y evaluar en cada de las diferentes disciplinas, y logrará disminuir las practicas homogenizadoras, segregadoras y excluyentes, teniendo en cuenta el rol fundamental que desempeña el docente en los procesos de educación inclusiva.

Finalmente, la Universidad de los Llanos reclama con urgencia replantear las concepciones de discapacidad e educación inclusiva, teniendo en cuenta por un lado las interpelaciones y resistencias mostradas desde las voces de los docentes participantes de esta investigación, y por otro lado, escuchar y visibilizar a los mismos estudiantes con discapacidad re -conociendo sus subjetividades, sus vivencias y experiencias para entre todos consolidad una Universidad con calidad, inclusión y equidad.

Lo anterior, podrá permear directamente en las prácticas pedagógicas de los docentes, reconocer y valorar la diversidad en el aula, permitirá diseñar y aplicar nuevas estrategias para transmitir los conocimientos y será un potenciados de las capacidades de cada uno de los estudiantes promoviendo la inclusión, la equidad y la calidad educativa.



9.Recomendaciones para la consolidación de la política de inclusión y equidad en la universidad de los llanos

9.1 Recomendaciones generales

- Reconocer y valorar la diversidad de cada persona que hace parte de la comunidad educativa, ya que en ella se encuentra la riqueza epistémica que enriquece el proceso enseñanza – aprendizaje y en consecuencia favorece el desarrollo humano.
- Reconocer las presencias diversas desde las experiencias situadas de los sujetos que han sido tradicionalmente minorizados, discriminados y excluidos (grupos étnicos y raciales, diversidad de género, personas con dis-capacidad y víctimas del conflicto armado), desde sus voces que reclaman ser escuchados y tenidos en cuenta en las decisiones que se toman sobre estos grupos.
- Desde una concepción incluyente desde la equidad y no desde la igualdad, se debe dar a cada uno, en respuesta a su otredad, lo que necesita en términos de recursos, oportunidades, beneficios, bienes y servicios para disminuir las barreras discapacitantes que restringen su participación en cada uno de los espacios y limitan el desarrollo de sus capacidades y potencialidades.
- Fortalecer el funcionamiento de la oficina para la inclusión donde puedan participar líderes y representantes de cada uno de los grupos minorizados, es decir: un representante de los grupos étnicos y raciales, un representante /líder de las

víctimas del conflicto armado, un representante/líder de las personas con discapacidad y un representante del grupo de diversidad de género quienes deberán articular y flexibilizar los procesos administrativos y financieros priorizando la atención a la diversidad estudiantil. Esta será una posibilidad de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias, que permita la consolidación de las políticas y prácticas incluyentes en la institución

9.2 Recomendaciones específicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad

- Consolidar una postura epistémica que conceptualice la discapacidad y la diversidad, la cual refleje los principios y valores institucionales en coherencia con el Proyecto Educativa Institucional y sea un punto de partida para definir acciones concretas para fomentar la educación inclusiva.
- Implementar procesos permanentes de formación y capacitación a la comunidad universitaria sobre estrategias que favorezcan procesos de educación inclusiva, entre estos:
 - Lengua de señas colombiana para la comunidad Universitaria: docentes-estudiantes y administrativos
 - Estrategias pedagógicas para la inclusión en respuesta al reconocimiento y valoración de la diversidad estudiantil, que fomente el desarrollo de las potencialidades y fomente la calidad académica y la pertinencia regional.
 - Generar procesos de dialogo, discusión y análisis entre el profesorado sobre los procesos académicos, que permitan el intercambio de sabores y fortalezca la educación inclusiva.
 - Formación de expertos en equidad e inclusión, que fomenten los procesos investigativos desde y para la diversidad.

- Estrategias para la innovación curricular, que permitan definir currículos flexibles que se adapten a las particularidades de cada estudiante teniendo en cuenta el entorno particular de la Institución.
- Promover grupos o semilleros de investigación en temas relacionados con la educación inclusiva, que aborden temáticas interdisciplinarias sobre diversidad, planificación y elaboración de adaptaciones curriculares, docencia inclusiva, interculturalidad, diversidad de género, entre otros
- Caracterizar periódicamente la población más proclive de ser excluida para identificar de manera temprana las condiciones y necesidades individuales, que permita anticiparse a las necesidades dinámicas en materia de acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes.
- Implementar y fomentar la construcción de redes interinstitucionales que aporte a la consolidación de la educación superior inclusiva en lo local y lo nacional.
- Eliminar todo tipo de barreras discapacitantes que restringa la participación de las personas con discapacidad a nivel arquitectónico, comunicativo y actitudinal.
- Establecer las políticas que garanticen la aplicación de los mecanismos interseccionales de equidad, acceso, permanencia, y movilidad en la institución.



A. Anexo: Guía para la realización de la entrevista semi-estructurada con el fin de identificar las representaciones sociales de docentes sobre los (las) estudiantes con discapacidad y establecer como surgen estas representaciones. (versión 3)

Dirigida a docentes de tiempo completo de la Universidad de los Llanos*²

Fecha de modificación agosto 2019

TABLA 1. Caracterización de la población

	GENERAL	Preguntas guía
Caracterización de la población	Sexo, Edad, profesión, nivel académico, cargo, área de procedencia, lugar de procedencia	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuánto tiempo lleva vinculado con la Universidad? - ¿Cuál ha sido su experiencia como docente de educación superior? (Qué es lo que más y lo que menos le gusta de la docencia a nivel superior) ¿Conoce o ha conocido alguna persona con discapacidad? **(perspectivas del lenguaje) **Manejo del discurso - Tiene formación docente o ha recibido formación para el ejercicio docente en educación superior. ¿Cuál? (mencione de qué tipo)

Tabla 2. Preguntas orientadoras sobre estudiantes con discapacidad

	CONOCIMIENTOS (¿Qué sabe?)	ACTITUDES (¿Que siente?)	IMÁGENES Y PRÁCTICAS
Insumo para establecer representaciones sociales sobre estudiantes con discapacidad	<p>¿Qué concepto tiene de discapacidad?</p> <p>¿Conoce los diferentes tipos de discapacidad?</p> <p>Conoce estrategias pedagógicas para trabajar con personas con discapacidad</p>	<p>¿Qué piensa acerca de la discapacidad?</p> <p>¿Usted considera que en la educación superior se pueden presentar obstáculos/barreras para los estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Cuál considera que es la principal fortaleza-oportunidad para la educación de las PCD?</p> <p>¿Cómo considera el desempeño del estudiante con discapacidad en el aula?</p> <p>¿Qué percibe de otros docentes ante la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula?</p> <p>¿Considera que su formación pedagógica, es suficiente para desempeñarse con estudiantes con discapacidad?</p>	<p>¿Ha tenido relación familiar, personal o laboral con una persona con discapacidad?</p> <p>¿Podría contarme alguna anécdota frente al tema?</p> <p>¿Ha modificado su práctica pedagógica cuando ha tenido en su clase, estudiantes con discapacidad?</p>

Tabla 3. Preguntas orientadoras sobre educación inclusiva

	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES	IMÁGENES Y PRÁCTICAS
Insumo para establecer representaciones sociales sobre educación inclusiva	<p>¿Qué concepto tiene de inclusión social?</p> <p>¿Conoce los lineamientos de educación superior inclusiva en Colombia?</p> <p>¿Sabe que es el índice de inclusión?</p> <p>¿Conoce los procesos de inclusión educativa de la institución?,</p> <p>La Universidad de los Llanos participo en 2017 de la medición del índice de inclusión de la institución, ¿conoce algo sobre los resultados de este proceso?</p>	<p>¿Considera que en la universidad debe haber más población con discapacidad?</p> <p>¿Cuáles cree que son las características de un docente inclusivo?</p> <p>¿Qué ajustes razonables, se podrían implementar para la inclusión de estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Considera que su plan de estudios se podría modificar para atender personas con discapacidad (la diversidad)?</p> <p>¿Qué opina de la política de ingreso por vía de excepción de la Universidad?</p> <p>¿Cómo cree que los procesos de educación inclusiva respondan de igualmente a la calidad educativa?</p>	<p>¿En su práctica docente ha tenido estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Participó en el proceso de medición del índice de inclusión de la institución?</p>

B. Anexo: Consentimiento informado para los participantes de la investigación

Declaración de Consentimiento informado

Villavicencio, _____

La Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Facultad de Medicina, de la Universidad Nacional de Colombia, le invita a usted a participar en el proyecto de Tesis de Maestría “REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE LOS Y LAS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS” Sus propósitos generales, condiciones específicas, criterios éticos, cuestiones de propiedad intelectual y derechos como integrantes de una comunidad de aprendizaje se exponen a continuación, junto a los procesos previstos para ejecutar la investigación.

1. ¿Por qué se realizará este estudio?

El estudio se realiza para analizar cuáles son y cómo se construyen las representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la Unillanos y determinar si estas representaciones constituyen barreras u oportunidades del proceso enseñanza- aprendizaje.

2. ¿Qué se me va a pedir?

Si decide participar, realizará alguna de las siguientes actividades:

- **Entrevistas:** Se invitará a participantes a ser parte de entrevistas personales a profundidad con registro de audio y/o escrito, esto será determinado por el investigador principal y obedecerá a las personas que al parecer puedan aportar mayores insumos a la investigación.

Durante el desarrollo de la investigación se co-construirán insumos significativos, como lo son narraciones, Microrelatos, fotografías, videos, escritos y serán utilizadas solamente con finalidades propias de la investigación.

3. ¿Qué riesgos hay?

No hay ningún riesgo por participar en este estudio. Si durante la investigación se sintiera incómodo, no tiene por qué continuar, si no lo desea, podrá presentar por escrito o manifestar abiertamente su deseo de no continuar.

4. ¿Hay beneficios de estar en este estudio de investigación?

Los beneficios serán a nivel personal en la elaboración de un nuevo conocimiento que aporte a los procesos de inclusión educativa y social de las personas con discapacidad; por otro lado, aportar a la consolidación de la política de inclusión de la universidad de los Llanos.

5. ¿Qué otras opciones hay?

Es libre de decidir si desea o no participar en la presente investigación.

6. ¿Se mantendrá mi información privada?

La información que se seleccione y sistematice en desarrollo del proyecto será confidencial y no será proporcionada a ninguna persona ajena al proyecto bajo ninguna circunstancia. Los resultados de esta investigación podrán ser publicados, editados, sistematizados o divulgados por la Universidad Nacional de Colombia en revistas científicas y de investigación o ser presentados en seminarios o reuniones académicas en el marco de la difusión científica.

En caso de que en la presente investigación se obtengan datos personales, conforme lo dispuesto por la Ley 1581 de 2012, los mismos serán sistematizados con los fines de investigación previstos y se hará un adecuado tratamiento de los mismos, por lo que se guardará confidencialidad, seguridad y se restringirá su acceso público y privado cuando los fines sean diversos a los propósitos indicados.

Consentimiento voluntario: En plenitud de mis facultades mentales, en forma libre y voluntaria, manifiesto que he leído, así mismo que se me ha informado y explicado acerca

de la investigación de la cual participaré; así mismo autorizo a la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, por medio del maestrante Margarita Portilla Díaz identificada con cédula No 52706668 de Bogotá , hacer uso de mis respuestas, voz, imagen, relatos de vida y narraciones, de todo material producido durante el desarrollo de la investigación.

Tendré derecho a preguntar por el estado, los resultados o cualquier otro asunto relacionado con la investigación a la profesora Rita Flórez quien actúa como directora del presente estudio y/o a la Fisioterapeuta Margarita Portilla Díaz, investigadora principal, quienes son responsables del presente proyecto, con quienes me podré comunicar en el teléfono 3165000 extensión 15069 o en los correos electrónicos mportillad@unal.edu.co

YO, _____, IDENTIFICADO/A CON C.C. No. _____ de _____, AUTORIZO AL PROFESIONAL _____ PARA QUE HAGA USO DE IMÁGENES, AUDIOGRABACIONES Y VIDEOGRABACIONES, ENTREVISTAS Y DE TODO MATERIAL PRODUCIDO DURANTE EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

FIRMA: _____

DECLARACION DEL EVALUADOR

He explicado a la persona autorizada para consentir la naturaleza de las condiciones que aparecen indicadas por la investigación. Además, le he informado sobre todas las implicaciones de la investigación y le he explicado en lenguaje claro los posibles riesgos, peligros y consecuencias que pueden presentarse en la realización de la investigación. El sujeto u otro cuya firma aparece arriba, ha consentido en la realización de audio grabación, videograbación, entrevistas, fotografías y todo material producido en el marco de la investigación, por lo tanto, ha manifestado su autorización en plena posesión de sus facultades y capacitado(a) para comprender la explicación.

FIRMA DEL EVALUADOR: _____

Bibliografía

Arizabaleta S., y Ochoa A. (2016) Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Pedagogía y Saberes No. 45. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación p. 41–52

Barria Rojas S (2016). Perfil profesional del profesor de formación laboral para la atención de los alumnos con discapacidad intelectual. Propuesta de formación docente. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_310431/sbr1de1.pdf

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan, UNESCO para América Latina y el Caribe.

Bornand I., Mansilla L. (2014). Representaciones sociales sobre Inclusión de personas con discapacidad en educación superior. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Vol. 13, Núm. 26

Celemín Juan C., Martínez Diana, Vargas Carlos A., Bedoya Margarita y Ángel Clemencia (2016) Fundamentos del programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C. disponibles en el sitio web www.saldarriagaconcha.org

Chiroleu A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 141-166. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a10.pdf>

Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB. Bogotá. 90p.

- Cuevas, Yazmín (2015) La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de educación superior* No 16. Vol 6 p.46-66 En <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000049>
- Cuevas, Yazmín. (2016). Suggestions for the study of social representations in educational research. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=en.
- Cuevas Yazmín, & Mireles Olivia (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153),65-83 ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13246712005>
- Diniz D., Barbosa L., Rufino W. (2009) Discapacidad, derechos humanos y justicia. *Revista internacional de derechos humano*. V.6, n°11 p. 65-77. https://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/es_04.pdf
- Fernández A. (2008). La Discapacidad en Suramérica, por el reconocimiento de los derechos humanos. En Koff Harlan *Cohesión Social en Europa y la Américas*. Bruselas
- Flórez R., Moreno M., Bermúdez G y Cuervo G. (2009) Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. Arete 11-24
- Fundación Saldarriaga Concha. Índice de Inclusión para Educación Superior disponible en <https://www.saldarriagaconcha.org/indice-de-inclusion-para-la-educacion-superior-ines/>
- Gómez C. y Cuervo C (2007) Conceptualización de discapacidad reflexiones para Colombia. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. En http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/170/l_gomezacostaca_conceptualizaciondiscapacidadreflexiones_2007.pdf?sequence=1

- Gómez Bernal V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos XL*, N°2: 391-407
- Hernández Sampieri R, Fernández C y Baptista M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México D.F. Editorial Mc Graw Hill
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Paidós
- Martínez Martínez (2006). *Representaciones Sociales de Discapacitado*. Universidad Nacional de Colombia. Tesis
- Menin, M, Shimizu, A., y Lima María de (2009). A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 549-576. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200011>
- MinEducación(2012) Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.
- MinEducación (2013) Lineamientos Política de educación Superior Inclusiva
- MinEducación (2017) Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(2). doi:<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moscovici Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Ed. Huemul, Buenos Aires
- Moscovici Serge (2003). *Representacoes Sociais: investigacoes em psicologia social*
- Munévar M., Dora Inés (2013). Distanciamientos epistémicos dentro de los estudios sobre discapacidades humanas. *Universitas Humanística*, (76),299-324 ISSN: 0120-4807. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=791/79128762013>

Musis, Carlo Ralph de, & Carvalho, Sumaya Persona de. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação & Sociedade*, 31(110), 201-217. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000100011>

Organización de Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Ocampo González, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29 (2), 83-111.

Ocampo González A. (2014) los desafíos de la “inclusión” en la educación superior Latinoamericana en el siglo. XXI. http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/12/2014_1229_inclusion_desafios_aldoocampo.pdf

Pabón R. (2014). A modo de introducción: la novedad de las niñas y los niños víctimas del conflicto armado en la educación inclusiva en Vargas M, Gómez J. y otros, Reencantar la educación: ¿Cómo la escuela desarrolla estrategias de inclusión para personas víctimas del conflicto armado? http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20161024060023/20151102.reencantar_educacion.pdf

Palacios A, y Bariffi F. (2007). La discapacidad una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca

Parra Dussan C. (2012). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de educación y desarrollo social*. Vol. 5 n°1. P. 139-150

Piñero Ramírez S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-19. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283121713002>

- Santos Guerra. (2006) El pato en la escuela o el valor de la diversidad. Disponible <https://www.colectivocinetica.es/media/santos-guerra-el-pato-en-la-escuela-o-el-valor-de-la-diversidad.pdf>
- Sampaio de Oliveira, A. (2017). As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena Revista Educação Especial, vol. 30, núm. 59, septiembre-diciembre, pp. 643-655 ISSN: 1808-270X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3131/313153445008>
- Taylor S y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós
- Toboso M, y Arnau M. (2008) La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamiento de Amartya Sen. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades. Año 10 N° 20
- Universidad de los Llanos. (30 de enero de 2013). Resolución Académica No 002 de 2013.
- Universidad de los Llanos. (27 de enero de 2015). Acuerdo Superior No 001 de 2015.
- Universidad de los Llanos. (26 de mayo de 2015) Acuerdo Superior No 009 de 2015.
- Vico Miranda C. (2011). Cuerpos que extrañan. Deconstruyendo las dis/capacidades desde una mirada feminista [Versión electrónica]. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Granada.