

## QUIETUD MÓVIL

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

***Gladys Zamudio Tobar***



## Educación y estrategias didácticas para la educación inclusiva

*Catalina Estrada González*

*Mariela Sánchez Rodríguez*

*María Fernanda González Osorio*

*César Augusto Vásquez*

*Luz Dary González Restrepo*

### **Paradigmas educativos para las personas con discapacidad**

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

#### **Paradigma segregador:**

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

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

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

### **Paradigma Integrador:**

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

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

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

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

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

### **Paradigma de la educación inclusiva:**

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

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

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

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

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

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

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

### **Breve historia de la educación inclusiva**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En nuestro país son pocos los colegios, tanto públicos como privados, que hacen una apuesta por este tipo de educación, con muchos temores y sin un apoyo por parte de las instituciones estatales. No se puede negar que muchas instituciones

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

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

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

En general, cuando se revisan las opiniones de las personas involucradas sobre las experiencias de compartir su vida escolar con niños, niñas y jóvenes con discapacidad, generalmente las respuestas son positivas y alentadoras como se

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

Estos autores, afirman que una

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

Situaciones como éstas se repiten en los colegios que le han apostado a la inclusión escolar. Desafortunadamente, todavía son una minoría y cada uno trabaja de modo aislado. Algunos lo hacen con tutoras o sombras dentro del aula de clase; otros prefieren tener un grupo de profesores de apoyo que se encarga de realizar la flexibilización curricular; otros solicitan apoyos externos, que son financiados por los padres o por el Estado. Pero ninguno de ellos pretende ser un colegio de educación especial, manejan lo que Gordon Porter (noviem-

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

Si bien es cierto, que aunque se ha avanzado en universidades como la Universidad Santiago de Cali, la cual cuenta con políticas de inclusión para grupos étnicos y personas con discapacidad y en la Universidad Pedagógica Nacional se ha eliminado la barrera del examen de admisión para personas ciegas y sordas, en la Universidad Nacional de Colombia se han realizado adaptaciones a los exámenes de admisión para estas personas, y en otras universidades del país están trabajando para abrir una oficina de atención a los estudiantes con discapacidad y programas de adaptación curricular, las personas con discapacidad cognitiva todavía encuentran barreras,

tanto en las universidades como en los colegios y, sobre todo, en la sociedad.

## **Estrategias para la inclusión en la educación superior**

### *Algunos antecedentes*

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

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

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

De estas últimas, tal vez la más utilizada fue (en muchas continúa siéndolo) el apoyo en sus compañeros para la ubicación y movilidad dentro de la universidad, o para el estudio y desarrollo de los temas; así lo muestra el estudio realizado por Muñoz (2006), denominado “construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad, es-

tudio de casos.” En esta investigación, la historia de vida de Felipe, quien es un joven que ingresa a la universidad privada, realiza el mismo proceso de selección que los demás estudiantes, sin informar sobre sus características y sin solicitar apoyos especiales más que el de algunos compañeros que en ocasiones se ofrecían a cargarlo con su silla de ruedas para subir las escaleras.

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

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

Para la primera década del presente siglo, se incrementó entre las instituciones universitarias, la necesidad del trabajo en red, mejorando la articulación de las acciones entre los diferentes actores y sectores de la sociedad. Como ejemplo de ello, se pueden mencionar: la Red de Redes de RBC, la Red Latinoamericana de RBC, la Red Colombiana de Universidades Inclusivas, la Red Colombiana Uni-Virtual Inclusiva, entre otras; y en el ámbito regional el nodo sur occidente de RBC y la Mesa Interuniversitaria por la Discapacidad y la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y derechos humanos, que funciona desde el 2009 con participación de universidades colombianas, entre otras.

## ***Dicotomías a superar***

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

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

a. *Superar la dicotomía integración /inclusión.* El paradigma integrador abrió las puertas a estudiantes con discapacidad a la educación superior pero sin brindar, políticas, estrategias o apoyos a esta población; básicamente el estudiante ingresa a bajo los parámetros que cada Institución Educativa –IE–, tiene definidos. La inclusión visibiliza como un asunto específico, en este caso a la población de estudiantes con discapacidad y se les oferta apoyos y servicios en busca del principio de igualdad de oportunidades. Pero superar esta dicotomía implica como lo propone Ainscow (2001) una transformación en la cultura, en las prácticas y en las políticas de las IEs para garantizar una educación inclusiva que atienda y dé participación no solo a los estudiantes con discapacidad sino a la diversidad.

b. *Superar la dicotomía exclusión /inclusión.* Posicionar el paradigma de la educación inclusiva, consiste en el ingreso, permanencia y egreso de cualquier estudiante en la Institu-

ción de Educación Superior; esto transcurre bajo la garantía de los Derechos Humanos y el principio según el cual entender y respetar la diversidad está estrictamente relacionado con una educación para todas y todos.

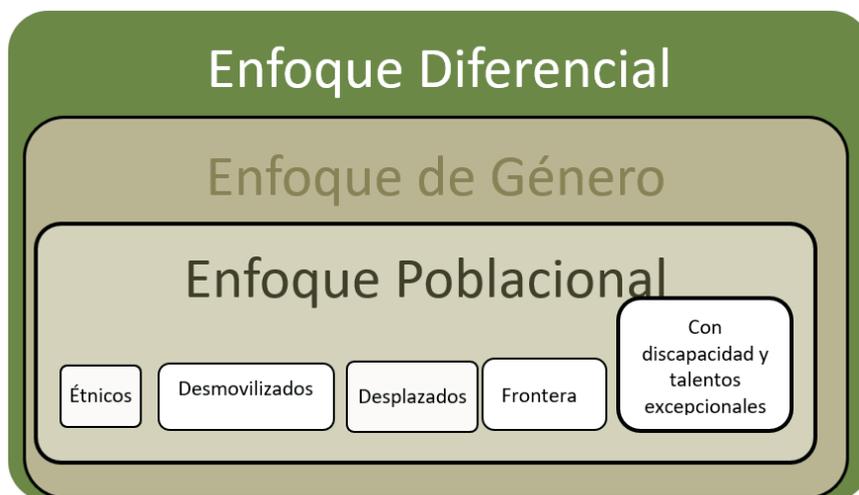
c. *Inclusión educativa o educación inclusiva.* Más que una diferencia conceptual o una dicotomía, es un cambio paradigmático pues la educación inclusiva se preocupa por la atención a toda la diversidad de los estudiantes desde un enfoque diferencial y de género, en garantizar el derecho a la educación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

#### *Elementos para diseñar e implementar las estrategias de educación superior inclusiva*

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

Es importante señalar que el concepto de educación inclusiva es reciente en el contexto colombiano lo que implica un proceso para la comprensión, sensibilización e implementación en la comunidad educativa; se requiere la promoción de una cultura inclusiva a través de las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y proyección social), con el propósito de lograr una educación con calidad y equidad en la universidad.

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



Fuente: MEN, (2013)

### **Enfoque Poblacional y de Género**

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

- Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.
- Grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y ROM (pueblo gitano de Colombia).
- Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448. (Congreso 2013).
- Población desmovilizada en proceso de reintegración.
- Población habitante de frontera.

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

### ***El enfoque diferencial***

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

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

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

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

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

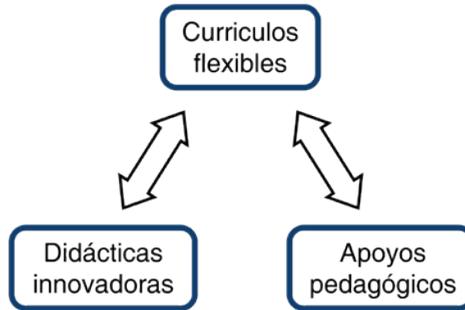
Desde el paradigma de la *educación inclusiva*, las *estrategias inclusivas* se deben diseñar e implementar en un doble sentido. El primero, estrategias para la institución y el segundo, estrategias para cada grupo específico.

### ***Triadas para diseñar estrategias inclusivas***

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

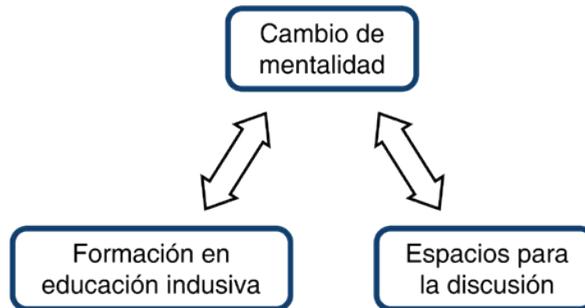
El diseño e implementación de *Las Estrategias para la Educación Superior Inclusiva* se soporta sobre lineamientos que están interrelacionados en cinco triadas, que son lineamientos generales que las instituciones van construyendo y asumiendo de acuerdo a sus valoraciones, posibilidades y liderazgos.

Primera triada: Procesos Académicos



Fuente: MEN, (2013)

Segunda triada: Docentes Inclusivos



Fuente: MEN, (2013)

Es fundamental institucionalizar instancias de encuentro entre los docentes y los Equipos de Integración para proyectar la labor en equipo y desarrollar estrategias que conduzcan a los subsistemas común y especial a trabajar en un marco de mayor intercambio y permeabilidad (UNICEF, 2014). Los principales problemas que se identificaron en el estudio tienen que ver con la falta de capacitación docente en torno a los temas relacionados con la discapacidad y la inadecuada infraestructura. Es necesario romper el abordaje individual funcional y reha-

bilitatorio de la enseñanza para abordar el curricular, es decir, el contextual social, a partir de una concepción socio-constructiva de la enseñanza, en el cual la discapacidad existe, pero es el medio quien produce con frecuencia las barreras al aprendizaje y la participación.

Tercera triada: Espacios de investigación, arte y cultura.

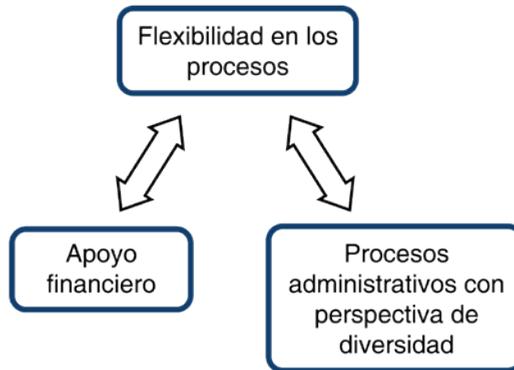


Fuente: MEN, (2013)

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

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

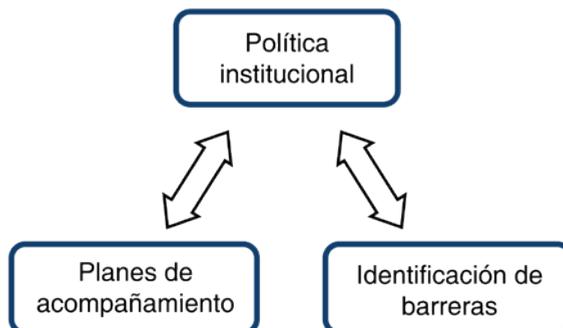
Cuarta triada: Estructuras administrativas y financieras



Fuente: MEN, (2013)

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

Quinta triada: Políticas institucionales.



Fuente: MEN, (2013)

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

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

La discapacidad y la inclusión, requieren ser comprendidas y abordadas desde las funciones sustantivas de la Universidad; esto significa la formación de talento humano en y desde la diversidad, la investigación y la extensión, como medios que posibiliten cumplir a la Universidad con su misión de forjar respuestas sociales para las situaciones de inequidad que vive dicha población, en coherencia con el lugar otorgado desde la década de 1990 al plantear el principio de educación para todos (Unesco y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994).

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

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

### **Estrategias didácticas inclusivas**

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

En Colombia se ha avanzado en la búsqueda de respetar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Pero según la Organización de las Naciones Unidas (2016), estos progresos no son el resultado de procesos sistemáticos y homogéneos, responden más a iniciativas puntuales y aisladas de organizaciones o funcionarios lo que lleva a estrategias de corta duración, sin dar lugar a procesos participativos y metas a largo plazo.

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

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

Por otra parte, las investigaciones de Ainscow (1999, 2001), Shapon-Shevin (1999) y Slee (2000), citados por Lledo & Arnaiz (2010), señalan que el cambio hacia una escuela inclusiva en la que se den respuestas de calidad a todo el alumnado implica una evolución del perfil de los profesores. Lo que re-

quiere el cambio de una formación técnica y enfocada en función de cada deficiencia y supone la implementación de una formación que dote al profesorado de estrategias didácticas que les permitan mejorar los procesos de aprendizaje desde el aula, contribuyendo a la consecución de prácticas inclusivas para todos los estudiantes.

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

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

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

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

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

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

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

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

- Llevar a cabo los propósitos de la educación.
- Hacer el proceso de enseñanza- aprendizaje más eficaz.
- Orientar la enseñanza de acuerdo con la edad evolutiva del alumno y la alumna para ayudarles a desarrollarse y realizarse plenamente, en función de sus esfuerzos de aprendizaje.
- Adecuar la enseñanza y el aprendizaje, a las posibilidades y necesidades del alumnado.
- Inspirar las actividades escolares en la realidad y ayudar al alumno (a) a percibir el fenómeno del aprendizaje como un todo, y no como algo artificialmente dividido en fragmentos.
- Orientar el planeamiento de actividades de aprendizaje de manera que haya progreso, continuidad y unidad, para que los objetivos de la educación sean suficientemente logrados.

- Guiar la organización de las tareas escolares para evitar pérdidas de tiempo y esfuerzos inútiles.
- Hacer que la enseñanza se adecúe a la realidad y a las posibilidades del o la estudiante y de la sociedad.
- Llevar a cabo un apropiado acompañamiento y un control consciente del aprendizaje, con el fin de que pueda haber oportunas rectificaciones o recuperaciones del aprendizaje.

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

- Aprendizaje multinivel: se determinan los temas de trabajo. Se analizan los niveles de conocimiento. Se establecen los objetivos por nivel de rendimiento: nivel de dificultad, nivel de complejidad, gradación escolar. Se evalúa según el nivel esperado para cada estudiante.
- Estrategias para estudiantes con altas capacidades: o aceleración: se funden niveles o adelantan a niveles más avanzados. O enriquecimiento: se aumentan, profundizan y complejizan los temas del currículo y extracurriculares. O agrupamiento: se permite la participación en grupos más avanzados.
- Estrategias de entrada multimodal: se analizan los estilos de aprendizaje. Se define la temática. Se organiza la metodología de enseñanza de tal manera que se garanticen dos o más estrategias didácticas para cada estilo de aprendizaje.
- Estrategias de aprendizaje por proyectos: se seleccionan los temas del currículo que es posible desarrollar mediante proyectos colectivos o individuales. Se definen y asignan los proyectos, incluyendo calendarización de etapas y conclusión, se monitorean y, finalmente, se exponen y evalúan.
- Estrategias de resolución interactiva de problemas: se seleccionan los temas del currículo que es posible desarrollar por este medio. Se identifican y deslindan los problemas, se asignan y calendarizan las etapas y propuestas de solución. Se selecciona la metodología de resolución de problemas. Se monitorea el

proceso. Se exponen y evalúan las propuestas de solución con distintas alternativas.

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

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

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

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

Igualmente, debe conservar una actitud y un pensamiento abierto al aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo, aceptando las diferencias de pensamiento y el respeto por las opiniones di-

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

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

## Referencias bibliográficas

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

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

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

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