



LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

FIERRO SALTOS WASHINGTON RAÚL
FIERRO BÓSQUEZ MARÍA JOSÉ
ROJAS SÁNCHEZ HERNÁN ARTURO
DOMINGUEZ SÁNCHEZ CARLOS MANUEL
DEL POZO DURANGO RODRIGO HUMBERTO
NÚÑEZ JIMÉNEZ VICTOR HUGO
PAZMIÑO ZABAJA CÉSAR AUGUSTO

BONILLA JUAN ELOY
BÓSQUEZ BARCENES VÍCTOR ALEJANDRO
MIRANDA CARVAJAL WILMER WLADIMIR
PACHECO MENDOZA SILVIA ROSA
ECHEVERRÍA JUANA COKA
MAYORGA ALBÁN AMALÍN LADAYSE



UEB LIBROS
2021

UEB

UNIVERSIDAD
ESTATAL
DE BOLÍVAR

Copyright, 2020

Universidad Estatal de Bolívar
Vicerrectorado Académico y de Investigación
Dirección de Investigación y Vinculación

Autor

Washington Raúl Fierro Saltos
María José Fierro Bósquez
Universidad Estatal de Bolívar
wferro@ueb.edu.ec

Título

LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ISBN

ISBN: 978-9978-364-67-3



Diseño y diagramación: Arleth Moreno

1ra Edición (On-line)

Todas las obras publicadas por la Universidad Estatal de Bolívar, son sometidas a arbitraje

Washington Raúl Fierro Saltos; María José Fierro Bósquez

LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Editorial: Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda - Ecuador 2021

ISBN: 978-9978-364-67-3

Área: Educación de adultos

Páginas: 134



Licencia Creative Commons BY-NC-ND (Atribución, No Comercial, Sin Obras Derivadas)
4.0 Internacional.

Autores por capítulos:

Washington Raúl Fierro Saltos¹
María José Fierro Bósquez¹
Hernán Arturo Rojas Sánchez¹
Carlos Manuel Domínguez Sánchez¹
Rodrigo Humberto Del Pozo Durango¹
Víctor Hugo Núñez Jiménez¹
César Augusto Pazmiño Zabala¹
Juan Eloy Bonilla¹
Víctor Alejandro Bósquez Barcenés¹
Wilmer Wladimir Miranda Carvajal¹
Silvia Rosa Pacheco Mendoza²
Juana Coka Echeverría²
Amalín Ladaysé Mayorga Albán³

⁽¹⁾ *Universidad Estatal de Bolívar*

⁽²⁾ *Universidad Estatal de Milagro*

⁽³⁾ *Universidad Estatal de Guayaquil*

Esta obra fue editada como parte del proyecto de investigación denominado “Medición del nivel de preparación de las universidades públicas de la Zona 5 para atender a estudiantes con discapacidad”, el cual fue financiado por la Universidad Estatal de Bolívar, Departamento de Investigación.

Fierro Saltos, Washington Raúl; Fierro Bósquez María José.

LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR



**UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR
GUARANDA-ECUADOR
2021**

Dedicatoria

El presente texto lo dedico a todas aquellas personas que se esfuerzan cada día y luchan por ser valorados y reconocidos en medio de esa gran diversidad que somos todos. Mi reconocimiento a todos los estudiantes universitarios con discapacidad, quienes son un ejemplo de lucha, perseverancia y dedicación, en especial a Diego Andrade que pese a la difícil situación que le ha tocado vivir se esfuerza por avanzar en su carrera universitaria.

Washington

A las familias y todas las personas con discapacidad que he conocido a lo largo de este caminar, quienes constituyen una fuente de inspiración.

María José

Para todos aquellos docentes que están comprometidos en la formación de personas con discapacidad, y que coadyuvan a formar una sociedad más humana e inclusiva.

Juan Eloy

A todos los estudiantes con discapacidad de la UEB, quienes nos dan lecciones de vida para avanzar cada vez más en pos de una sociedad justa, equitativa con igualdad de oportunidad para todos.

Rodrigo

ÍNDICE

CAPÍTULO I-----	3
DISCAPACIDAD: ASPECTOS GENERALES-----	3
POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR-----	17
CAPÍTULO III-----	38
ACCESIBILIDAD Y UNIVERSIDAD-----	38
CAPÍTULO IV-----	49
GESTIÓN DEL APRENDIZAJE INCLUSIVO-----	49
CAPÍTULO V-----	70
JUNTOS HACIA LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA-----	70
REFERENCIAS-----	124

resentación

En todos los contextos la educación elimina las brechas de desigualdad, por ello es importante que las personas que presentan alguna discapacidad ejerzan su derecho a una educación de calidad y con calidez, de modo que tengan la oportunidad de integrarse a la vida social y productiva, y que también puedan cumplir sus proyectos de vida.

El presente texto tiene como finalidad generar un marco de referencia y reflexión sobre la inclusión y el nivel de preparación de las universidades para atender a los estudiantes con discapacidad en la educación superior de Ecuador. De esa manera, se constituye como un documento base dirigido a las universidades, con el propósito de tener unas universidades inclusivas donde los profesores, los estudiantes y la comunidad universitaria en general puedan convivir con la diversidad y no la consideren como un problema, sino como una oportunidad y desafío para ennoblecir el entorno de aprendizaje.

Desde esa perspectiva, el documento busca ubicar a la diversidad dentro de la educación superior como condición de inclusión, para lo cual se organiza en cuatro capítulos. En el primer apartado se presentan los aspectos generales de la discapacidad y ciertas orientaciones con un enfoque inclusivo. Seguido a lo anterior, el segundo capítulo se centra en el desarrollo de las normativas nacionales e internacionales referentes a la educación superior, en él se presenta un análisis de los avances de las políticas inclusivas, así como también de la situación actual de las universidades en este ámbito. Luego, en el tercer capítulo se aborda la accesibilidad y universidad, en este se parte del marco normativo para llegar a un análisis de la accesibilidad en el entorno universitario.

Posterior a ello, en el cuarto capítulo se aborda una mirada de la gestión del aprendizaje inclusivo en las universidades, este comienza con una presentación del enfoque de la pedagogía inclusiva, el rol del docente inclusivo y responsivo, así como la evaluación inclusiva y sostenible, lo cual da paso al análisis de la situación académica de las Instituciones de Educación Superior (IES). Finalmente, en el quinto apartado se plantean los lineamientos necesarios para la universidad inclusiva, se parte de la aplicación de las adaptaciones curriculares, las tutorías de pares, el trabajo colaborativo, estudio de la “aproximación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios con discapacidad” y el uso de recursos educativos digitales inclusivos.

Es importante mencionar que en el desarrollo de este documento se emplearon múltiples fuentes bibliográficas, tanto del ámbito nacional como del internacional, y en gran parte se exponen los resultados del proyecto de investigación “Medición del nivel de preparación de las universidades públicas de la Zona 5 para atender a estudiantes con discapacidad”. A ello se suma la inclusión de algunos artículos científicos que fueron publicados en revistas de prestigio internacional.

Así, frente a un tema que tiene gran relevancia en las IES de Ecuador ponemos a disposición estas líneas y páginas, a la espera de que puedan servir como base para continuar la construcción

—de la cual todos participemos— de una universidad dinámica y moderna, preocupada por sí misma y los demás, y comprometida con la diversidad y la pluralidad humana de todos.

CAPÍTULO I

DISCAPACIDAD: ASPECTOS GENERALES

María José Fierro Bósquez, Washington Fierro Saltos, Silvana López

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación [Unesco] (2016a), más de 1 000 millones de personas en el mundo viven con alguna forma de discapacidad que puede ser temporal o permanente. Se estima que esta cifra crecerá en función de la prevalencia, la cual aumenta por el envejecimiento de la población, pues las personas ancianas presentan mayor riesgo de discapacidad; ello se debe al incremento global de los problemas crónicos de salud asociados a discapacidad como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, los trastornos mentales, entre otros factores (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011). En esta misma línea, el informe de la Unesco también señaló que las personas con discapacidad enfrentan barreras para la inclusión en todos los aspectos de la vida: educación, empleo, salud, vida social y política; como consecuencia, muchas de ellas no tienen acceso a la sociedad en igualdad de condiciones con los demás, dado que, en ocasiones, el estigma y la discriminación son la mayor barrera con la que se encuentran las personas con discapacidad para tener una participación plena e igualitaria, entre lo cual se incluye el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

En este contexto, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) de las Naciones Unidas, de la cual es parte el Estado ecuatoriano, establece que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación en todos los niveles, al aprendizaje a lo largo de toda su vida y al acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación [NTIC] (entre ellas el internet), sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades (Naciones Unidas, 2016). “En América Latina la atención a estudiantes con discapacidad ha tenido avances significativos a partir de la Declaración de Salamanca (1994), sobre todo en el ámbito de la educación, sin embargo, no se han satisfecho las expectativas planteadas” (Guajardo, 2009, p. 15).

En Ecuador el número de personas con discapacidad incrementa anualmente debido a varios factores como la polivalencia de enfermedades; accidentes de tránsito, domésticos y laborales, enfermedades genéticas, entre otros, en algunos de los cuales quedan secuelas que son irreversibles. Actualmente en el país se registra una cifra de 475 166 personas con algún tipo de discapacidad, de las cuales el 56.15% corresponde al género masculino, 43.84 % al femenino y LGBTI 0,01%. Por otra parte, en cuanto a la tipología de discapacidad, a nivel nacional prevalece la discapacidad física con un 46.07 %, seguida de la intelectual con un 22.82 %, la auditiva con el 14.10 %, la discapacidad visual con el 11.59 % y la psicosocial con un 5.42 % (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades [CONADIS], 2020).

Ahora bien, aunque cada vez se ha hecho más visible en la agenda pública la presencia de las personas con discapacidad y se han logrado avances normativos en el Ecuador y, en general, en los países de América Latina, es claro que aún queda un largo camino por recorrer para poder superar la situación de exclusión y desigualdad que sufren estas personas. Esto debido a que la información disponible permite afirmar que de las personas con algún tipo de discapacidad se encuentran en mayor proporción aquellas que viven en situación de pobreza, tienen mayores índices de desempleo o acceden a empleos precarios, que están más excluidos de los bienes sociales y culturales y de los procesos políticos, son objeto de discriminación o estigmatización, y mayoritariamente no tienen voz en los asuntos que afectan sus vidas y las

sociedades en que viven (Blanco, 2013).

1.1 Definiciones de la discapacidad

A lo largo de la historia y con el paso del tiempo, el término discapacidad ha sido descrito desde diferentes enfoques. Actualmente, algunos organismos han establecido varias definiciones de este concepto que permiten mirar a la discapacidad desde una visión holística y más humana, puesto que consideran la relación persona-contexto. Estas se presentan a continuación:

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) ha expresado:

[Que] 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. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006, art. 1)

Por otra parte, para la OMS (2011):

[La] discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. (párr. 1)

Asimismo, la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) y la OMS definieron la discapacidad de la siguiente forma:

Discapacidad como un término genérico para impedimentos, limitaciones de actividad y restricciones de participación. La discapacidad está definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. (OMS, 2001, p. 18)

En el Ecuador la definición de este término está claramente establecida en la Ley Orgánica de Discapacidades, publicada en el Registro Oficial No. 796 del 25 de septiembre de 2012. Sobre las personas con discapacidad la norma puntualiza lo siguiente:

Persona con discapacidad, a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria. (Art. 6)

Posterior a la publicación de esta ley, en el Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades emitido en octubre del 2017, se amplía y delimita esta definición, y solo se

considera persona con discapacidad a aquella que más allá de su condición humana posee el 30 % o más de discapacidad:

Art. 1.- De la persona con discapacidad.- Para efectos de este reglamento y en concordancia con lo establecido en la ley, se entenderá por persona con discapacidad a aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en una proporción equivalente al treinta por ciento de discapacidad, debidamente calificada por la autoridad sanitaria nacional.

Con base en lo referido, se define que una persona con discapacidad es una persona sujeto de derechos con condición de discapacidad, la cual implica ciertas dificultades para el desarrollo de las actividades cotidianas que lleva a cabo la persona en su vida diaria, y también conlleva dificultades en el ámbito de su participación social. Por tanto, el proceso de inclusión universitaria busca que todas las personas —sin distinción de raza, religión, género, capacidades diferenciadas u orientación sexual o política— tengan las mismas oportunidades y la posibilidad de acceder a una educación superior en igualdad de oportunidades.

1.2 Calificación de la discapacidad

La calificación de la discapacidad es un proceso mediante el cual se le realiza una evaluación técnica biopsicosocial (médica, psicológica y/o social) a la persona con discapacidad. Para la realización de esta se requiere la recopilación, el análisis de documentos (certificados de especialidad, exámenes complementarios, etc.) y evidencia médica/psicológica de las secuelas y limitaciones orgánicas y/o funcionales que son producto de las deficiencias irrecuperables, a través del instrumento de calificación vigente. (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018, p. 19)

Por otro lado, en el artículo 8 de la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) se dispone que “la autoridad sanitaria nacional creará el Subsistema Nacional para la Calificación de la Discapacidad, con sus respectivos procedimientos e instrumentos técnicos, el mismo que será de estricta observancia por parte de los equipos calificadores especializados”. Esta misma ley establece lo siguiente:

La autoridad sanitaria nacional a través del Sistema Nacional de Salud realizará la calificación de discapacidades y la capacitación continua de los equipos calificadores especializados en los diversos tipos de discapacidades que ejercerán sus funciones en el área de su especialidad. La calificación de la discapacidad para determinar su tipo, nivel o porcentaje se efectuará a petición de la o el interesado, de la persona que la represente o de las personas o entidades que estén a su cargo; la que será voluntaria, personalizada y gratuita. En el caso de personas ecuatorianas residentes en el exterior la calificación de la discapacidad se realizará a través de las representaciones diplomáticas de conformidad con el reglamento. La autoridad sanitaria nacional capacitará y acreditará, de conformidad con la Ley y el reglamento, al personal técnico y especializado en clasificación, valoración y métodos para la calificación de

la condición de discapacidad. (Art. 9)

En ese caso, el Ministerio de Salud Pública es la única la autoridad nacional sanitaria, por ende, esta institución será la responsable de calificar y emitir el respectivo carnet de discapacidad (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012).

1.3 Acreditación de la discapacidad

Con respecto a este punto, la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) determina lo siguiente:

Una vez realizada la calificación de las personas con discapacidad y el correspondiente registro por parte de la unidad competente del Sistema Nacional de Salud, la autoridad sanitaria deberá remitir inmediatamente dicha información al Registro Civil, Identificación y Cedulación, para que se incluya en la cédula de ciudadanía la condición de discapacidad, su tipo, nivel y porcentaje. (Art. 11)

Más adelante, en ese mismo sentido, la norma en referencia también establece lo siguiente:

La cédula de ciudadanía que acredite la calificación y el registro correspondiente, será documento suficiente para acogerse a los beneficios de la presente ley; así como, el único documento requerido para todo trámite en los sectores público y privado. El certificado de votación no les será exigido para ningún trámite público o privado. En el caso de las personas con deficiencia o condición discapacitante, el documento suficiente para acogerse a los beneficios que establece esta Ley en lo que les fuere aplicable, será el certificado emitido por el equipo calificador especializado. (Art. 12)

1.4 Etiología de la discapacidad

Es de mencionar que para que haya una discapacidad la persona debe presentar una o más deficiencias (secuelas), por las cuales se entiende toda pérdida permanente e irreversible de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Estas secuelas suponen un trastorno orgánico que produce una limitación funcional y se manifiesta objetivamente en la vida diaria de la persona (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018). De acuerdo con la clasificación etiológica que realizó el Ministerio de Salud Pública (2018), la discapacidad puede ser de tres tipos, a saber:

- Congénita o adquirida.
- De características permanentes e irreversibles.
- Progresiva y degenerativa.

Tabla 1.1*Origen de la discapacidad*

Periodo de adquisición	Causas		
Perinatal	<ul style="list-style-type: none"> • Prenatal • Genéticas • Ambientales – genotoxicidad • Multifactoriales 		
Perinatal	<ul style="list-style-type: none"> • Infecciosas • Traumáticas • Asfixia o hipoxia • Prematuros 		
Posnatal	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientales • Infecciosas • Toxicológicas • Neoplásicas • Inmunoprevenibles • Enfermedades crónicas no transmisibles • Desastres naturales 		
	Traumatológicas	Acci- dentes:	<ul style="list-style-type: none"> • Tránsito • Deportivo • Doméstico • Laboral • En centros educativos
		Violencia:	<ul style="list-style-type: none"> • Social o delincuencia común • De género • Maltrato/negligencia • Lesión autoinfligida

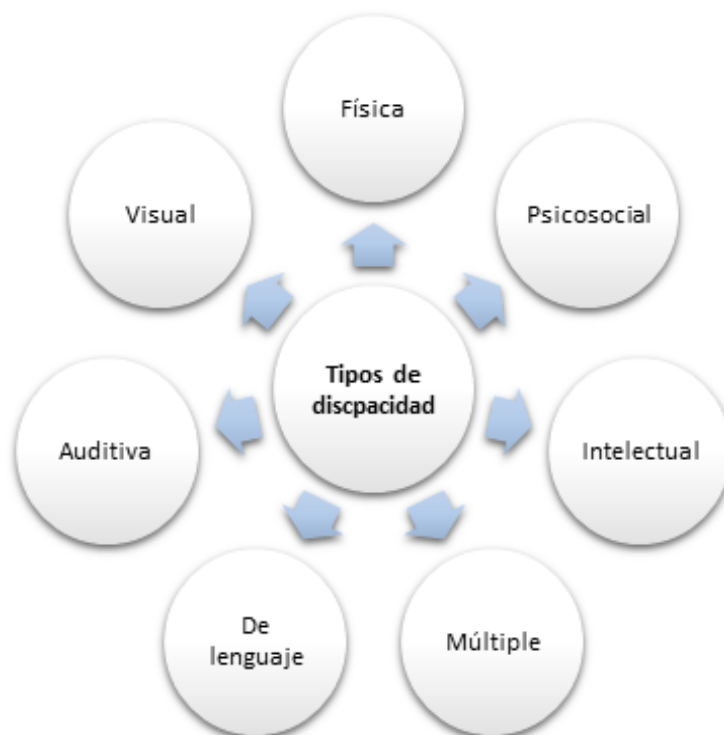
Fuente: (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018)

1.5 Tipos de discapacidad

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 6 de la Ley Orgánica de Discapacidad, la discapacidad se clasifica en cinco tipos: física, psicosocial, intelectual y sensorial o auditiva y visual. Sin embargo, la autoridad sanitaria nacional, a través del Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2018), identificó siete tipos de discapacidad, los cuales se describen a continuación:

Figura 1.1

Tipos de discapacidad



Fuente: (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018)

El Sistema Único de Calificación de Discapacidad en el Ecuador establece seis tipologías de discapacidad, estos son: física, visual, auditiva, de lenguaje, intelectual y psicológica; cada una de estas se manifiesta de una manera diferente y en diversos grados (Reglamento a la Ley Orgánica de Discapacidades, 2017). Cabe señalar que actualmente la determinación de los tipos de discapacidad se realiza mediante el modelo biopsicosocial, la cual es una valoración médica, psicológica y/o social que lleva a cabo la autoridad sanitaria nacional, por medio de los establecimientos de salud de primer nivel que están autorizados. A continuación, se exponen los seis tipos de discapacidad que son reconocidos por el Sistema Único de Calificación de Discapacidad.

1.5.1 Discapacidad visual

Una persona presenta discapacidad visual cuando tiene una pérdida parcial o total del sentido de la vista (Lissi et al., 2013). Según el grado de limitación de la visión que presente se hace una distinción importante entre las personas con esta discapacidad, a saber.

Ceguera: es la pérdida completa del sentido de la vista. La persona con esta discapacidad presenta dificultades vitales de movilidad, orientación y comunicación.

cual posee una estructura gramatical propia y se basa en gestos que hacen referencia a imágenes de los objetos o los conceptos que desean expresar (Lane, 1992; Morales y Fraca, 2002; Skliar, Massone y Veinberg, 1995). En este punto es preciso mencionar que el Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades (CONADIS) tuvo la iniciativa:

Disminución visual: es la pérdida parcial del sentido de la vista.

La discapacidad visual cubre un amplio rango de grados y tipos de alteraciones. En términos funcionales, estos pueden conllevar a dificultades menores, como las que presentan los estudiantes que solo requieren algunos ajustes especiales respecto a la luminosidad o a un aumento de tamaño de la letra para acceder a un texto, “y van hasta la imposibilidad de que una persona pueda apoyarse en el sentido de la vista en el proceso de aprendizaje, como es el caso de los estudiantes ciegos” (Jarvis y Knight, 2003 como se citó en Guajardo et al. 2018, p. 21).

Para las personas que pierden completamente el sentido de la vista existen medios que facilitan su acceso al material impreso o a contenidos que se presentan de manera visual, por ejemplo, el uso de textos en braille, material en relieve o textos digitalizados que permiten que un software transforme lo escrito en un formato audible. (Roy, 2003 como se citó en Lissi et al., 2013, p. 26)

Por otra parte, el instrumento de orientación y movilidad universal que utilizan estas personas es el bastón blanco, pero también existen los perros guía que son adiestrados, especialmente para acompañar la movilidad de las personas con discapacidad visual. Se hace referencia a este aspecto porque en el quehacer educativo:

Es importante tener en cuenta las diferencias cualitativas que pueden darse en el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad visual. Puesto que, su acceso a los contenidos no se da por medios convencionales, sí pueden darse a través de una vía distinta. (Lissi et al., 2013, p. 26)

1.5.2 Discapacidad auditiva

Se considera discapacidad auditiva a las alteraciones cuantitativas que obstaculizan una correcta percepción de la audición. “Desde el punto de vista médico la persona con discapacidad auditiva es aquella que presenta algún grado de disminución en su capacidad total o parcial en el sentido del oído” (Lissi et al., 2013, p. 28). Ahora bien, la distinción que se hace entre las personas que presentan esta discapacidad es la siguiente:

Sordas. Cuando hay pérdida total de la audición y, en consecuencia, la persona debe comunicarse por medio de lengua de señas, o también pueden apoyarse en la Lectura Labio-Facial (LLF) para comprender el lenguaje oral.

Hipoacúsicas. Cuando poseen una deficiencia parcial, pero resulta funcional para la vida ordinaria. Este tipo de discapacidad puede mejorar con el uso de audífonos.

Las personas totalmente sordas alrededor del mundo han creado una cultura sorda para referirse a la cultura propia de comunicación e información a través de la lengua de señas, la

[De] desarrollar el Diccionario de lengua de señas ecuatoriano “Gabriel Román” en formato web. Este cuenta con alrededor de 5 000 palabras del Diccionario Oficial de la Lengua de Señas Ecuatoriana, e incluye gráficos y videos explicativos a través de los cuales se puede observar la forma adecuada de articular las señas; de estas existen nueve grupos de configuraciones y 82 variantes, cada una representa una postura de la mano y son herramientas que apoyan la comunicación. (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, s.f., párr. 1)

Finalmente, como señalaron Lissi et al. (2013), se debe anotar que “las principales necesidades que presentan los estudiantes con un tipo de discapacidad auditiva están relacionadas con la facilitación del acceso a la comunicación en todos los contextos en los cuales se desenvuelven al interior de una IES” (p. 30).

1.5.3 Discapacidad física/motriz

Una persona con discapacidad física o motriz es aquella que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en la ejecución de sus movimientos, ya sea a causa de un accidente, una enfermedad o de nacimiento. La persona que presenta esta discapacidad no puede utilizar ni mover sus extremidades superiores o inferiores, o incluso todo el cuerpo, por lo que requiere de una ayuda técnica para su movilización, por ejemplo: una silla de ruedas, muletas, bastones, prótesis, entre otras (Méndez, 2010; Wainapel, 2000).

En el entorno universitario los efectos que conllevan la discapacidad física pueden afectar el plan de estudios de la persona y otros contextos, dado que los estudiantes experimentan dificultades en el acceso físico a la institución y las aulas, su participación en los deportes y en la asignatura de educación física, y el acceso o transporte de equipos. Por otra parte, también se pueden encontrar impactos más sutiles en las actividades escolares cotidianas como escribir a mano, atarse los cordones, cambiarse de ropa, ir al baño, desempacar el almuerzo, juzgar el espacio personal, cerrar bolsas con cremallera, sentarse en sillas o en el suelo, doblar notas para llevar a casa y colocar los libros nuevamente en los estantes. Incluso, algunos estudiantes con discapacidad física requieren ayuda con la comida, la bebida o el cuidado personal. Aunado a lo anterior, este tipo de discapacidad también trae, frecuentemente, implicaciones para la socialización de los estudiantes.

Otro aspecto importante a considerar en el caso de estos estudiantes es que además de facilitarles el acceso a todos los espacios donde se desarrolla su quehacer, se debe velar porque estos sean adecuados para que los estudiantes puedan desempeñar en condiciones de equidad las actividades que allí se desarrollan. Por consiguiente, debe considerarse la instalación de mesas y bancos apropiados, acordes con las características de los estudiantes, bien sea en el aula, el laboratorio o la sala de computación, entre otros. Al respecto, también es relevante mencionar que se debe velar para que estos espacios cumplan con las condiciones de seguridad y prevención de riesgos que el estudiante requiere (Jones y Hopkins, 2003).

1.5.4 Discapacidad intelectual

Esta se define como una deficiencia en el funcionamiento intelectual, por lo que la persona con este tipo de discapacidad presenta limitaciones sustanciales en la ejecución de algunas habilidades de la vida diaria. Cuando esta se presenta en un grado severo, la persona depende de la ayuda y el cuidado permanente de otra.

Sumado a ello, las personas con discapacidad intelectual experimentan limitaciones en algunos aspectos del funcionamiento diario, así como en su capacidad para aprender y utilizar nueva información. Por eso, los términos que se utilizan comúnmente como sinónimos de discapacidad intelectual incluyen: “discapacidad cognitiva”, “retraso en el desarrollo” y “discapacidad de aprendizaje” (Hinckson y Curtis 2013).

Ahora bien, la discapacidad intelectual es el resultado de una amplia gama de impedimentos o condiciones posibles, cuyo impacto varía según los individuos y su contexto. Por ejemplo, algunas personas con discapacidad intelectual leve pueden completar cursos de educación regular, incluida la universidad, cuando cuentan con el respaldo de una diferenciación y ajustes apropiados. Aunque una persona con discapacidad intelectual puede llegar a ser competente en habilidades académicas —como la lectura, la escritura y las matemáticas— es probable que experimente dificultades para aprender nueva información, especialmente los conceptos de orden superior o las ideas complejas, asimismo, si debe generalizar información entre contextos para resolver problemas novedosos; por esa razón, aquellos que presentan una discapacidad intelectual moderada o severa requieren un patrón de estudio que dista en demasía del plan de estudios regular, y necesitan uno que tenga un mayor enfoque en las habilidades funcionales.

1.5.5 Discapacidad de lenguaje

Las personas con discapacidad de lenguaje presentan deficiencia para expresarse verbalmente, lo cual es causado por alteraciones, anomalías, perturbaciones o trastornos que dificultan de manera persistente, permanente e irreversible la comunicación y la interrelación. De tal modo, este tipo de discapacidad no solo afecta los aspectos lingüísticos (fonológicos, sintácticos, pragmáticos o semánticos), sino que también genera afectaciones en los niveles de comprensión/decodificación y expresión/codificación, e interfiere en las relaciones de las personas con esta discapacidad, y en su rendimiento escolar, social y familiar (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018). Las causas de discapacidad de lenguaje pueden ser:

- Vinculaciones con una sordera presente desde el nacimiento (un niño o niña que nunca escuchó seguramente no hablará).
- Secuelas neurológicas como consecuencias de una lesión cerebral, trauma craneoencefálico, entre otros.
- Lesiones en estructuras locales como una afectación de cuerdas vocales, lengua, faringe, laringe, paladar hendido, secuelas del uso de traqueotomías, etc.

1.5.6 Discapacidad psicosocial

En este tipo de discapacidad las personas padecen disfunciones temporales o permanentes de la mente para realizar una o más actividades cotidianas, o también para ejercer sus derechos humanos. Las personas con esta discapacidad presentan secuelas de una enfermedad mental que se caracteriza por trastornos previsiblemente permanentes en el comportamiento adaptativo y que afectan el estado de bienestar, la forma de pensar, los sentimientos, las emociones, el humor o estados de ánimo y la conducta, así interfieren en la habilidad de las personas para desarrollarse en los ámbitos familiar, social, educacional y laboral.

Los trastornos de salud mental abarcan una amplia gama de condiciones que pueden tener un impacto significativo en el aprendizaje, la participación y el bienestar de los estudiantes, entre estas se tienen la ansiedad, los trastornos en el comportamiento o en el estado de ánimo y trastornos psicóticos. Los trastornos de salud mental más comunes son la ansiedad y las enfermedades depresivas, que obstaculizan el aprendizaje activo a través de la no participación pasiva o activa y en su extremo conllevan a la no asistencia, que finalmente suscita el rechazo escolar. Estos interfieren con las habilidades de pensamiento, por eso se han descrito como “ruido blanco” entre el estudiante y todo lo que sucede en el aula.

Aunado a lo anterior, estos trastornos pueden afectar la percepción, la atención, la planificación y el procesamiento de las personas, también la demostración de pensamiento y aprendizaje. Por esa razón, la experiencia de vivir con un trastorno de salud mental, a menudo, produce impactos en la socialización y la autoconfianza de quienes presentan este tipo de discapacidad.

En el entorno escolar, los estudiantes que experimentan un trastorno de salud mental se pueden beneficiar del acceso a los psicólogos que trabajan con ellos para garantizar que se sientan seguros y listos para aprender en la escuela, y también del acompañamiento de los profesores, familiares y otros profesionales de la salud mental. El personal de la escuela, como los profesores con los cuales se tiene confianza y ayudantes de los docentes o mentores, pueden proporcionarles apoyo diario a los estudiantes de ser necesario, puesto que los estudiantes que experimentan trastornos de salud mental pueden ser particularmente vulnerables a la intimidación, lo cual requiere una estrecha vigilancia por parte del personal y los compañeros de apoyo.

1.6 Clasificación de la discapacidad

La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) es considerada como una gran iniciativa para poder manejar las políticas públicas tanto a nivel individual como grupal, y así tener datos más certeros en lo que se refiere a discapacidad. (Disiswork, 2017, párr. 6)

Entonces, para establecer las clases de discapacidad que se hallan en el “Reglamento para la calificación, recalificación y acreditación de personas con discapacidad o con deficiencia o condición discapacitante” se tomó en cuenta la escala genérica de la CIF. La clasificación de

discapacidad que se refiere se muestra en la siguiente tabla, la cual se establece con base en la gravedad que estas pueden presentar.

Tabla 1.2

Discapacidad según la gravedad

Discapacidad	Definición	Porcentajes
Ninguna discapacidad	Persona con deficiencia permanente que ha sido diagnosticada y tratada adecuadamente; no presenta dificultad en la capacidad para realizar las actividades de la vida diaria y supera sin dificultad las barreras del entorno.	0 % a 4 %
Discapacidad leve	Las personas con discapacidad leve tienen síntomas, signos o secuelas de deficiencias permanentes que ocasionan algunas dificultades para llevar a cabo actividades de la vida diaria, sin embargo, son muy independientes, no requieren apoyo de terceros y pueden superar barreras del entorno.	5 % a 24 %
Discapacidad moderada	La persona con este tipo de discapacidad presenta síntomas, signos o secuelas de deficiencias permanentes de una disminución importante de la capacidad para realizar algunas actividades de la vida diaria, es independiente en las actividades de autocuidado y supera con dificultad algunas barreras del entorno.	25 % a 49 %
Discapacidad grave	La persona presenta síntomas, signos o secuelas de deficiencias permanentes que causan una disminución importante o imposibilidad de su capacidad para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria, incluso puede llegar a requerir apoyo para algunas labores básicas de autocuidado y supera con dificultad solo algunas barreras del entorno.	50 % a 74 %
Discapacidad muy grave	Las personas presentan síntomas, signos o secuelas de deficiencias permanentes que afectan gravemente e imposibilitan la realización de las actividades cotidianas; estas requieren del apoyo o cuidados de un tercero y no logran superar las barreras del entorno.	75 % a 95 %

Discapacidad	Definición	Porcentajes
Discapacidad completa	Las personas con discapacidad completa tienen síntomas, signos o secuelas de deficiencias permanentes que las afectan en su totalidad e imposibilitan la realización de las actividades cotidianas. En este caso se requiere del apoyo o cuidados de una tercera persona y no se logra superar las barreras del entorno.	96 % a 100 %

Fuente: (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018)

1.7 Orientaciones sobre discapacidad

A lo largo de la historia se han hecho diversas consideraciones erróneas respecto a la discapacidad, esta se ha visto con temor y en ocasiones con desidia, incluso se han referido a ella como un castigo divino. A partir de allí nacen las diversas expresiones para nombrar la discapacidad y a las personas con discapacidad que aún se mantienen arraigadas en la memoria colectiva, y las cuales sin duda constituyen una herencia que sentencia y en algunos casos desconoce los derechos y las capacidades del otro ser humano. A continuación, se presentan algunas expresiones inapropiadas que se utilizan para referirse a la discapacidad y a la población en condición de discapacidad:

Tabla 1.3

Expresiones inapropiadas para referirse a discapacidad

Se dice	Se debe decir
<ul style="list-style-type: none"> ● Discapacitados ● Personas especiales ● Capacidades diferentes ● Sectores vulnerables ● Enfermitos ● Angelitos ● Capacidades especiales 	Persona con discapacidad

Es importante enfatizar este aspecto, dado que utilizar un lenguaje positivo y/o apropiado contribuirá de manera significativa en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, partiendo de la siguiente premisa:

Persona con discapacidad = personas (sujeto de derechos) + discapacidad (condición).

La expresión persona con discapacidad proviene del modelo social de la discapacidad que pone en primer lugar a la persona, a fin de indicar que la persona no es la discapacidad sino que tiene discapacidad, lo que significa que es una condición o característica de la persona; desde esta visión, la discapacidad queda definida por la relación de la persona con las barreras que le pone el entorno. Esta terminología se sustenta en la CRPD de las Naciones Unidas, en cuya formulación colaboraron las personas con discapacidad, quienes con la expresión “nada de nosotros sin nosotros” buscaron afianzar su participación en la creación de estas políticas. Debido a que existen varios tipos de discapacidad, se debe considerar lo siguiente:

Tabla 1.4

Expresiones inadecuadas para referirse a tipos de discapacidad

Se dice	Se debe decir
Tullido, rengo, inválido, paralítico, patojo, lisiado, cojo, mutilado, mucu, cortadito, mocho, manco.	Persona con discapacidad física.
Sordomudo, mudito, tonto.	Persona con discapacidad auditiva o persona sorda.
Retrasado, débil mental, mongólico, inocentes, retardados, idiota, shunshu.	Persona con discapacidad intelectual.
Loco, demente, perdido, volado, cucu.	Persona con discapacidad psicosocial/mental.

Evidentemente, la discriminación contra una persona con discapacidad por su discapacidad es un acto que va en contra de la dignidad del ser humano, por lo que la toma de conciencia es el primer paso hacia la inclusión en las IES.

Consejos prácticos:

Cuando se refiera a personas con discapacidad utilice el término “discapacidad” no “minusvalía”.

Dé importancia a la persona no a la discapacidad o al trastorno. Utilice “personas con discapacidad”.

No mencione la discapacidad de una persona a menos que sea necesario.

Refiérase al estudiante con discapacidad preferentemente por su nombre.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Washington Fierro Saltos; Amalín Mayorga Albán, Carlos Domínguez Sánchez

2. INTRODUCCIÓN

Las universidades aún enfrentan grandes desafíos respecto al manejo y la atención a las personas con discapacidad, pues, aunque el Gobierno Nacional ha hecho esfuerzos y se elevó a política de Estado la atención, la inclusión y la prevención de la discapacidad, las cuales no han generado los efectos previstos. Lo anterior se debe a que en la formulación de estas políticas no siempre se ha tenido en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad, o bien no se hacen cumplir las normas existentes en las Instituciones de Educación Superior por diversos factores como la falta de recursos económicos.

Sobre este punto, cabe anotar que uno de los aspectos de mayor importancia, por las implicaciones que tiene para los estudiantes con discapacidad, es el acceso, la permanencia y la progresión de estos en el sistema universitario; situación que aún no se ha logrado garantizar plenamente con igualdad de oportunidades como lo sostienen los autores (Alonso y Araoz, 2011). Esto repercute de manera decisiva en el desarrollo personal y la capacitación del estudiantado, pues condiciona sus oportunidades de formación profesional y de acceso al entorno laboral, lo cual le impide poder desarrollar una vida lo más independiente y normalizada posible.

Por otra parte, en relación con el aspecto mencionado, como se indica en el “Informe Educación Superior en Iberoamérica”, al realizar un análisis de las políticas de equidad en la inclusión de discapacidad es posible determinar que en la mayoría de las IES existen normas legales y reglamentarias que no siempre tienen en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad, o no se hacen cumplir por la falta de recursos económicos y conocimiento en el área. Asimismo:

La realidad de las personas con discapacidad en cuanto al acceso, permanencia y progresión en el sistema universitario es que estos no están garantizados con igualdad de oportunidades ni en la profesionalización ni en la consiguiente inclusión laboral (CINDA, 2016). Ello también coincide con lo citado por Alonso y Díez (2008), quienes mencionan que esta situación repercute de manera decisiva en el desarrollo personal de los estudiantes con discapacidad y condiciona sus oportunidades de formación profesional. Al respecto, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT, 2014) al igual que los autores, también reconoce que es un tema pendiente garantizar la permanencia y una adecuada adaptación integral en la vida universitaria de los estudiantes con discapacidad. (Fierro, et al., 2019, p. 2)

En ese orden de ideas, Herdoíza (2015) como se citó en Fierro et al. (2019) realizó un análisis “de los avances y retos que tiene la educación superior con relación a la inclusión de las personas con discapacidad. En él identificó la necesidad de enfrentar un conjunto de obstáculos y barreras” (p. 2), a saber:

- a. La limitada asignación presupuestaria gubernamental.
- b. La ausencia de una unidad institucional que coordine la educación inclusiva y especial.
- c. La insuficiente coordinación entre la oferta y demanda para la formación de profesionales en educación especial.

- d. La limitada inclusión y acceso que se caracteriza por falencias estructurales y metodológicas. (p. 2)

“La consecuencia de estas dificultades se ha traducido en porcentajes bajos de acceso y terminación de estudios, que en el tercer nivel es apenas del 6 % y en el cuarto nivel es de menos del 0.5 %” (Fierro et al., 2019, p. 2).

[Con base en lo expuesto sobre esta realidad, se tiene que] el abordaje de la discapacidad en el ámbito de la educación superior es un desafío impostergable, el cual debe empezar por el reconocimiento institucional de autoevaluarse para determinar las condiciones actuales de las universidades y su capacidad para atender a estudiantes con discapacidad. (Fierro et al., 2019, p. 2)

2.1 Normativa internacional en discapacidad

En este apartado se presenta de manera breve el panorama general sobre las principales declaraciones, las convenciones, las conferencias y los tratados internacionales que favorecen los derechos de las personas con discapacidad para acceder a la educación superior.

Tabla 2.1

Principales declaraciones, convenciones, conferencias y tratados para el acceso a la educación superior de personas con discapacidad

<i>Naciones Unidas (1948)</i>	Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)
	Toda persona tiene derecho a la educación, esta debe ser gratuita al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación para sus hijos (ONU, 1948).
<i>Naciones Unidas (1989)</i>	Convención sobre los Derechos del Niño
	Se reconoce el derecho del niño a la educación, de manera que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. Además, se establece que la educación debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 1989).
<i>Unesco (1990)</i>	Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje

	<p>Se reafirma el derecho a la educación para todos (niños, jóvenes o adultos) independiente de sus diferencias particulares. El niño debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Se amplía la visión de educación, abordando los siguientes objetivos: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje, y fortalecer la concertación de acciones incorporando a distintos actores en pro de la educación básica para todos (Unesco, 1990).</p>
<i>Declaración de Salamanca (1994)</i>	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad
	<p>El documento aborda el principio de integración y el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.</p>
<i>OEA (1999)</i>	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)
	<p>Firmada por el Ecuador el 8 de junio de 1999 y ratificada el 1 de marzo de 2004. La convención insta a los Estados partes a adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena inclusión.</p>
<i>ONU (2008)</i>	Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en Contra de las Personas con Discapacidad
	<p>Suscrita por el Ecuador el 30 de marzo de 2007 y ratificada el 3 de abril de 2008. Por medio de esta se promueve, protege y asegura el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promueve el respeto de su dignidad inherente. Se incluye a aquellas personas 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 (ONU, 2008).</p>
<i>OMPI (2016)</i>	El Tratado de Marrakech
	<p>El Tratado de Marrakech fue firmado por el Ecuador el 8 de mayo del 2014 y ratificado el 29 de junio de 2016. Este facilita la producción y la transferencia internacional de libros especialmente adaptados a las personas con discapacidad visual; y establece un conjunto de limitaciones y excepciones a la legislación tradicional en materia de derechos de autor.</p>
<i>Naciones Unidas (2018)</i>	La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye 17 objetivos y 169 metas, presenta una visión ambiciosa del desarrollo sostenible e integra sus dimensiones económica, social y ambiental. El cuarto objetivo de educación de calidad busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (CEPAL, 2018).

2.2 Declaraciones sobre discapacidad y universidad

Tabla 2.2

Declaraciones sobre discapacidad y educación superior

<i>Unesco (1998)</i>	Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción
<p>La declaración sostuvo como sus principales objetivos: contribuir al desarrollo sostenible y a la mejora del conjunto de la sociedad; forjar una nueva visión de la educación superior; favorecer la igualdad de acceso; no admitir discriminación alguna fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas; facilitar el acceso a grupos minoritarios y diversificar los modelos de educación superior.</p>	
<i>Unesco (2005)</i>	Declaración sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)
<p>La declaración final insta a entender y valorar la diferencia y la diversidad, así como el respeto a la dignidad y la igualdad de todos los seres humanos como un principio inalienable de la educación superior. Esta conmina a las IES a dictar normas afirmativas, diseñar y desarrollar programas permanentes y compromisos para la inclusión. También defiende la incorporación de la diversidad y la inclusión; insta a impulsar el papel de la educación superior en la preservación, promoción y desarrollo de una cultura de la diversidad; el acceso y permanencia de las personas con discapacidad, entre otros aspectos.</p>	
<i>CRES, IE-SALC-Unesco (2008)</i>	Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)
<p>En la conferencia regional, celebrada en Cartagena de Indias (Colombia), se reconoce a la educación superior como derecho humano y bien público social. De igual forma se reafirma el derecho de las personas con discapacidad a la educación superior con base en la igualdad de oportunidades y sin discriminación. También se sostiene que las IES deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos.</p>	
<i>Unesco (2009)</i>	Conferencia Mundial de Educación Superior (2009)

En su declaración final la (Unesco, 2009) estipuló lo siguiente:

“La educación superior es un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación. Las bases para la investigación, la innovación y la creatividad debe ser una materia de responsabilidad y apoyo financiero por todos los gobiernos como está enfatizado en la Declaración Universal de Derechos Humanos. La educación superior deberá ser accesible igualmente a todos con base en los méritos, artículo 26, parágrafo 1”.

Helios II (1996)

Guía europea de las buenas prácticas: hacia la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad (Helios II)

En la guía se incluyen las principales formas de urbanidad en el manejo de la igualdad de oportunidades: los principios de la buena práctica, integración social y autonomía, integración en el ámbito educativo, readaptación funcional, trabajo y preparación para el empleo de las personas con discapacidad.

España (2007)

Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (España, 2007)

El libro establece una serie de propuestas y recomendaciones de acción con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal a las personas con discapacidad en el ámbito universitario, las cuales se han constituido como una base sólida para estructurar y organizar los servicios y apoyos para los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Fuente: Tomado y adaptado de García (2013)

Con base en lo anterior, es indudable la preocupación internacional de los gobiernos y las organizaciones de todo el mundo como la ONU, la UNESCO, la CEPAL y la UNICEF, quienes orientan sus esfuerzos en pos de una educación inclusiva que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos. Estas concuerdan en que los sistemas educativos deben dar cobertura a toda la población en edad escolar y sin discriminaciones de ningún tipo, asimismo, que estos deben diseñarse para poder responder a las distintas necesidades y diversidades, en atención a las particularidades personales, sociales y culturales de los estudiantes.

Así, la educación se constituye en una de las herramientas principales que el ser humano ha creado para mejorar sus condiciones de existencia ya sean físicas o espirituales, establecer lazos de solidaridad, transformar el mundo en algo más bello y apetecible, más libre, más justo y más humano. (Montánchez, Ortega, y Moncayo, 2015, p. 7)

Educar a la persona con discapacidad, según Molina (2009) significa posesionarse de “la atención a la diversidad como concepción y la práctica de conocer, respetar y valorar las diferencias individuales y culturales de los estudiantes y evitar cualquier tipo de discriminación”. Esta es la razón por la cual el tema de la inclusión de los estudiantes con discapacidad a la educación universitaria, y en general, se ha discutido en varios foros y organizaciones mundiales, (...) porque no se cumple a cabalidad el derecho que tienen las personas con discapacidad para tener acceso, lograr la permanencia y egreso de la educación universitaria, con equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades. (Gallegos y Cevallos, 2014, p. 2)

En esta misma línea argumentativa, en el último “Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo”, publicado por la UNESCO (2016b), se resaltó la necesidad de reafirmar una visión humanista de la educación que otorgue igual importancia a las dimensiones económica, social, cultural y política del aprendizaje. En dicho informe se destaca lo siguiente como un desafío a nivel mundial:

Para lograr un desarrollo social inclusivo, han de cuestionarse la marginación arraigada y las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y lingüísticas, los refugiados y los desplazados, entre otros grupos vulnerables. Cambiar las normas discriminatorias y empoderar a las mujeres y los hombres requiere mejorar el conocimiento e influir en los valores y las actitudes. (p. 78)

2.3 Normativa nacional en discapacidad y educación superior

El Ecuador cuenta con una normativa jurídica que pone su énfasis en el reconocimiento y la garantía de los derechos sin discriminación. Es así que la Constitución de la República del Ecuador, vigente desde el año 2008, en su artículo 35 reconoce a las personas con discapacidad como parte del “grupo de atención prioritaria”, lo cual implica la obligatoriedad de garantizar la igualdad de oportunidades para el ejercicio de sus derechos. De igual forma, desde la perspectiva de los derechos humanos se reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, y se establece que el Estado tiene responsabilidades específicas para brindar atención oportuna a sus necesidades. (CONADIS, 2018, p. 10)

Ahora bien, las responsabilidades para garantizar la plena vigencia, la difusión y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, además de estar establecidas en la Constitución, se determinan en otras normativas como las que se presentan a continuación:

Tabla 2.3

Normativas para garantizar derechos a personas con discapacidad

Constitución de la República del Ecuador (2008)	Garantiza el pleno ejercicio de los derechos, deberes y oportunidades de todas las personas sin discriminación.
	La Constitución de la República del 2008, en sus artículos 11, 47, 48 y 49, reafirma el pleno ejercicio de los derechos, deberes y oportunidades de todas las personas sin discriminación. Además, el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y medidas que aseguren la plena inclusión e integración social de estas.

Ley Orgánica de Discapacidades (2012)	Garantiza el derecho a la educación de los grupos poblacionales y la responsabilidad de generar espacios.
	Desde el artículo 27 al 40 se hace referencia al derecho a la educación de los grupos poblacionales, y la responsabilidad de generar espacios para acceder a la educación superior de las personas con discapacidad. En sus contenidos se promueve la realización de un conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes debido a las características individuales y de grupo, con el fin de brindar igualdad de oportunidades a la población, así como una plena y activa participación en el sistema educativo.
Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de educación Superior, LOES (2018)	Garantiza las facilidades y condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a desarrollar actividades, potencialidades y habilidades.
	La LOES (2018) obliga a las IES a otorgar becas y ayudas económicas a por lo menos el 10 % de los estudiantes regulares, entre los cuales debe considerar a las personas con discapacidad. Además, determina que la Unidad de Bienestar de las IES debe generar proyectos y programas para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad; también le otorga al Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) la responsabilidad de verificar que las Instituciones de Educación Superior tengan implementados los requerimientos de accesibilidad universal para promover el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad.
Reglamento de Régimen Académico (2019)	Evaluación de los aprendizajes de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y habilidades.
	Las IES deben desarrollar políticas, programas y planes de acción afirmativa e inclusión educativa, en los cuales habrán de contemplarse metodologías, ambientes de enseñanza-aprendizaje, y métodos e instrumentos de evaluación que propicien el acceso universal
Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017-2021	Evaluación de los aprendizajes de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y habilidades.
	La Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021 recoge las políticas públicas de discapacidades para orientar y promover su implementación, como una respuesta de los sectores público y privado para la atención de las necesidades y requerimientos de las personas con discapacidad y sus familias, en un marco de respeto y exigibilidad de sus derechos (Conadis,2017).

Cabe anotar que, aunque el conjunto de leyes y reglamentos expuestos determina la garantía para el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, la permanencia de estas personas y su adecuada adaptación integral en la vida universitaria es un tema pendiente y no se aborda con una claridad relativa (SENESCYT, 2014).

2.4 Avances de la política inclusiva en la educación superior

En el Ecuador se entiende por políticas públicas el conjunto de decisiones que se toman desde el Estado, y que motivan la planificación de acciones para resolver situaciones o problemáticas de interés colectivo o beneficio público (CONADIS, 2018). En este escenario, las políticas relativas a la discapacidad se tornan relevantes al considerar el derecho a la educación, así como el aprendizaje a lo largo de la vida y al buscar construir sociedades democráticas que les brinden a todas las personas oportunidades para desarrollar su potencial; estas se basan en el principio de que los Estados tienen la obligación de promover, proteger y asegurar el pleno goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en condiciones de igualdad.

En el contexto nacional, se tiene que las responsabilidades del Estado ecuatoriano respecto a las personas con discapacidad están enmarcadas en los artículos 47 y 48 de la Constitución de la República, “donde se evidencia la necesidad de establecer, promover y ejecutar políticas orientadas a la prevención, atención oportuna, equiparación de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad” (CONADIS, 2018, p. 11). Lo anterior a través de planes, programas, proyectos y acciones encaminadas al cumplimiento y ejercicio de los derechos de estas personas (CONADIS, 2018).

Por otro lado, en un contexto más general, históricamente las personas con discapacidad han sido invisibilizadas, marginadas de la vida social y excluidas del debate público, quienes se han ido situando de manera progresiva en el centro de los debates sobre el tipo de sociedad que queremos construir (López, 2006). De esa forma, a comienzos del siglo XX se vieron los primeros esfuerzos por integrar a las personas con discapacidad mediante los servicios especiales y segregados para atender las diferentes discapacidades. En las últimas tres décadas se evidencia el fortalecimiento de un movimiento hacia la integración educativa de las personas con discapacidad, donde se demanda a las instituciones educativas la capacidad de atender a la diversidad (Herdoíza, 2015).

En consecuencia, durante los últimos años se han definido políticas a nivel mundial, regional y nacional, las cuales han permitido modelar un marco teórico sobre la educación inclusiva de calidad, orientada a incrementar el acceso a la educación, especialmente de las personas con discapacidad y quienes se encuentran en situación de riesgo. No obstante, a pesar de que se cuenta con la fundamentación conceptual sobre la inclusión basada en los derechos humanos y el respaldo de los países para la implementación de las políticas y programas referidos, falta establecer las estrategias y mecanismos aplicables a la realidad de cada país, con el propósito de orientar en la práctica el proceso de inclusión educativa para los diferentes niveles y movibilidades de los sistemas educativos (Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI], 2010).

Como principios generales de la Política Nacional de Discapacidad, la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades establece 12 políticas públicas centradas en principios como la igualdad, la no discriminación, el respeto a la diversidad, la plena participación, la accesibilidad (CONADIS, 2018), entre otros, los cuales se detallan a continuación.

Tabla 2.4*12 políticas públicas de la Discapacidad*

Política	Descripción
Prevención de discapacidades y salud	Promover el efectivo ejercicio del derecho a la salud y acciones para la prevención de discapacidades en la sociedad.
	Esta política busca prevenir los principales factores de riesgo generadores de discapacidades en la sociedad; detectar tempranamente posibles discapacidades; así como mejorar el acceso, la cobertura y la calidad de la atención en los servicios de salud para las personas con discapacidad, para así lograr un efectivo ejercicio de sus derechos
Educación y formación a lo largo de la vida	Mejorar la calidad de la educación inclusiva y fortalecer los mecanismos de acceso de las personas con discapacidad a la educación superior.
	La política se enfoca en impulsar y hacer efectivo el derecho a la educación y formación sin discriminación sobre la base de la igualdad de oportunidades. De ese modo, asegura un sistema de educación inclusivo y especializado en todos los niveles, y la generación de oportunidades de enseñanza a lo largo de la vida.
Protección integral y seguridad social	Fortalecer los programas y servicios de protección social y seguridad social para personas con discapacidad y sus familias.
	Agencia las transferencias económicas para personas con discapacidad, con el fin de terminar el ciclo pobreza-discapacidad. Asimismo, busca fortalecer el acceso y la calidad de los servicios y programas de protección social para las personas con discapacidad mediante una atención integral, oportuna, especializada y enfocada en la población con menores recursos económicos, con énfasis en la atención territorial.
Accesibilidad, movilidad y vivienda	Impulsar el diseño universal y la accesibilidad al medio físico en la infraestructura pública y privada con acceso público.
	Reconoce la eliminación de las barreras en el entorno construido, en el medio físico y en el transporte, con la finalidad de que las personas con discapacidad puedan vivir y desarrollarse con la mayor autonomía posible. Adicionalmente, busca fortalecer el acceso de las personas con discapacidad a la vivienda digna y accesible, así como fomentar entornos comunitarios inclusivos, solidarios y amigables.
Acceso a la justicia y vida libre de violencia	Mejorar el acceso a los servicios de justicia y el efectivo reconocimiento de derechos humanos de las personas con discapacidad.

	Acciones que aseguran el pleno goce de los derechos inherentes e irrenunciables de las personas con discapacidad, y en caso de que estos sean vulnerados promueve el efectivo acceso a la justicia para llegar a una reparación integral y una vida libre de violencia.
Trabajo y empleo	Promover el derecho al trabajo de las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones que los demás.
	Acciones que buscan garantizar el derecho de las personas con discapacidad a trabajar en igualdad de condiciones que los demás, en entornos laborales inclusivos y accesibles, así como fomentar el autoempleo como estrategia válida de sostenimiento para su vida personal y familiar.
Acceso a la información, desarrollo tecnológico e innovación	Fomentar el acceso de las personas con discapacidad a las Tecnologías de la Información y Comunicación.
	La política reconoce el derecho al acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para las personas con discapacidad y sus familias, mediante la eliminación de barreras y la implementación de ajustes razonables cuando estos sean requeridos.
Fomento de la participación	Fortalecer las capacidades de las personas con discapacidad y sus familias para la incidencia de la gestión pública, la participación política y el movimiento asociativo de las personas con discapacidad y sus familias.
	Este eje de la política fomenta el ejercicio de los derechos sociales, civiles y políticos, así como de las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, mediante el reconocimiento de la discapacidad como parte de la diversidad y como una condición humana.
Situaciones de riesgo y emergencias humanitarias	Fortalecer la prevención y Gestión de Riesgos para personas con discapacidad.
	Acciones que buscan priorizar la seguridad y protección de las personas con discapacidad y sus familias ante situaciones de riesgo, emergencias humanitarias y desastres naturales.
Turismo accesible, arte, cultura y deporte	Impulsar el desarrollo del turismo accesible, el arte y la cultura y práctica deportiva en las personas con discapacidad.
	Este eje promueve el acceso y disfrute del turismo, la cultura, el arte, el deporte y la recreación en las personas con discapacidad, en sus familias y en la comunidad.

Sensibilización y toma de conciencia	Sensibilizar a la ciudadanía sobre los derechos y potencialidades de las personas con discapacidad.
<p>Se busca impulsar y difundir en toda la sociedad el reconocimiento y respeto de los derechos de las personas con discapacidad, y su debida valoración como ciudadanos/as con deberes y obligaciones personales, familiares y comunitarias.</p>	
Comunicación incluyente	Fomentar el uso de formas alternativas de comunicación, el uso de información sobre diversidad y discapacidad con lenguaje positivo por parte de los medios de comunicación.
<p>Este eje fomenta el manejo adecuado del lenguaje, un trato respetuoso y considerado que destaca a la persona con discapacidad, como persona y como ciudadano/a en igualdad de condiciones que el resto de personas que conforman la sociedad.</p>	

Fuente: (CONADIS, 2018)

2.5 Inclusión educativa en las Instituciones de Educación Superior

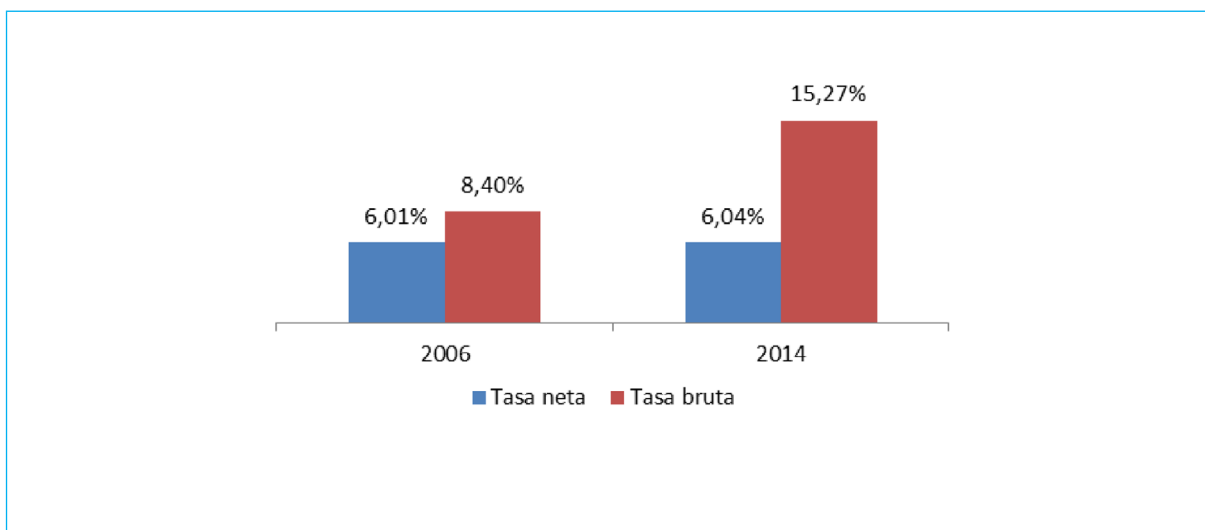
La educación inclusiva implica el reconocimiento de la diversidad del estudiante y una preocupación por generar contextos educativos que propicien el aprendizaje de todos, puesto que ello posibilita derribar aquellas barreras que pueden dejar en una situación de desventaja a algunos grupos al limitar su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus oportunidades de desarrollo (Lissi et al., 2013). En este sentido, durante los últimos años se han producido importantes avances en el Ecuador, pues en el país se ha establecido claramente el derecho de las personas con discapacidad al posibilitar su acceso a la educación superior y poder participar del proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que de todas las actividades que se desarrollan al interior de estas instituciones.

Sin embargo, se tiene que las cifras sobre la inclusión de estos estudiantes en el nivel de la educación superior en el país son bajas, pues en el tercer nivel solo se registra un porcentaje de la población del 6 % y en el cuarto nivel esta proporción es del 0.5 % (INEC, 2010). Así lo demuestra un estudio llevado a cabo por Rodríguez (2004) sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador, cuyos resultados arrojaron que el número de personas con discapacidad que accedieron a la educación superior no era significativo estadísticamente, pues apenas el 1.8 % de la totalidad de la población con discapacidad tenía acceso a la educación superior.

Por otro lado, en el “Informe de rendición de cuentas 2015” presentado por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), con respecto a la población que tiene discapacidad y ha obtenido un cupo dentro de una universidad, se puede observar que la tasa de matrícula de la población con discapacidad se incrementó 6.87 puntos porcentuales del año 2006 al 2014.

Figura 2.1

Tasa de matrícula de población con discapacidad

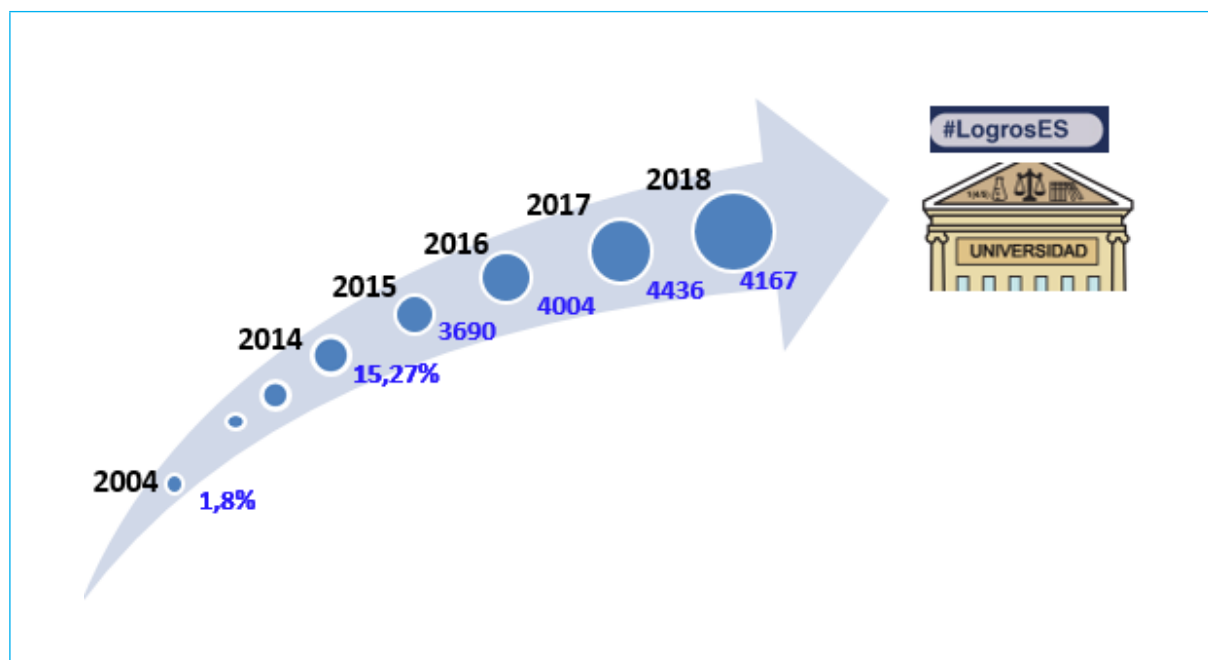


Fuente: Bases INEC/ECV 2006-2014

A partir del año 2015, como se muestra en la Figura 2.1, a nivel nacional se registra un incremento importante del número de estudiantes con discapacidad que cursan una carrera universitaria. Según la SENESCYT, este grupo, que históricamente ha sido excluido por muchas IES, ahora accede meritocráticamente al Sistema de Educación Superior. Además, se generan políticas inclusivas que garantizan el acceso, la permanencia y culminación de la carrera universitaria de las personas con discapacidad; y se aplica un sistema de tutorías que busca institucionalizar el seguimiento y apoyo en el desarrollo académico de los beneficiarios de la política, con la finalidad de construir el Ecuador del conocimiento entre todos (SENESCYT, 2015).

Figura 2.2

Estadísticas de acceso a la educación superior



Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por la SENESCYT, 2019

Estos datos evidencian que, pese a que se han dado avances importantes en el tema del acceso de los estudiantes con discapacidad a las IES, estamos lejos de poder afirmar que nuestras Instituciones de Educación Superior son totalmente inclusivas para las personas con discapacidad. Todavía resta mucho por hacer desde el nivel micro, como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro del aula (planes de estudios, metodologías y recursos adaptados, capacitación, entre otros); hasta los niveles macro, como el ámbito de las políticas públicas, en términos de normativas y recursos que posibiliten el ingreso, la permanencia, la progresión y la titulación de los estudiantes con discapacidad en las IES.

2.6 Situación actual de las políticas internas en discapacidad en las IES públicas

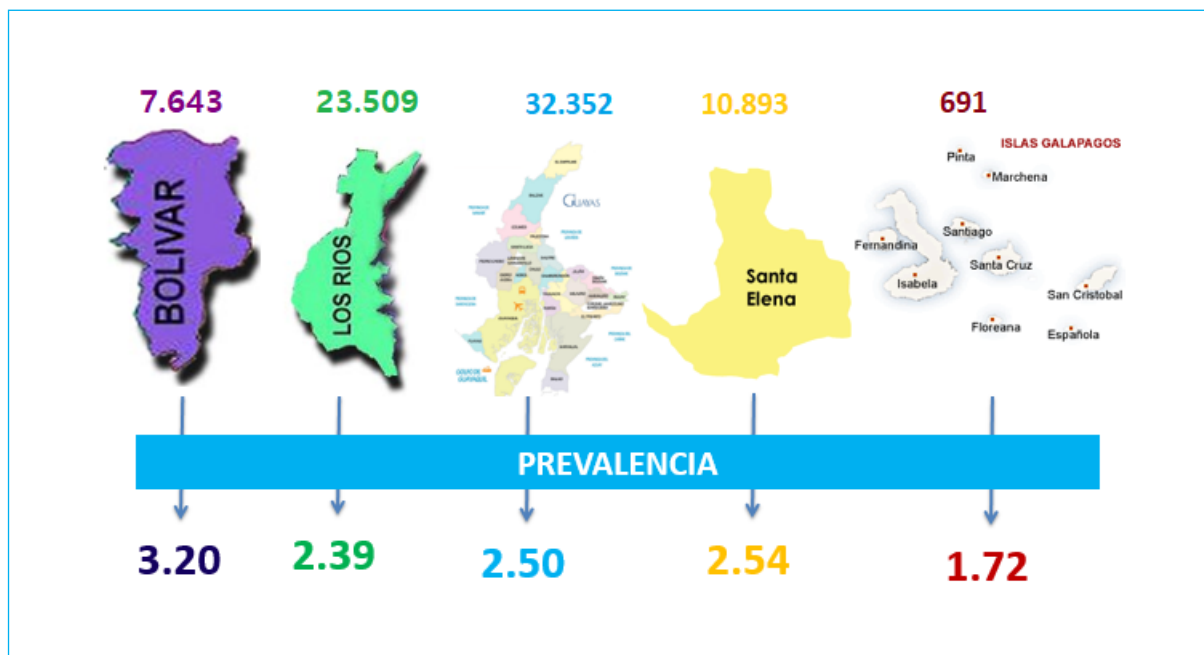
La zona de planificación 5 está integrada por las provincias de Guayas (excepto los cantones de Guayaquil, Samborondón y Durán), Los Ríos, Santa Elena, Bolívar y Galápagos; e incluye 48 cantones y 72 parroquias. Tiene 2 633 715 habitantes distribuidos en un territorio de 33.916.7 km², de los cuales un 51.89 % se encuentra ubicado en la zona urbana y un 48.11 % en la zona rural. (Secretaría Técnica, s.f., párr. 2)

Para el año 2020, en la Zona 5 se encuentran registradas 75 088 personas con discapacidad (ver Figura 2.3). Entre los tipos de discapacidades que se presentan prevalece en mayor proporción la física, seguida en orden por la intelectual, la auditiva, la visual y, por último, la psicosocial. En cuanto a la prevalencia, se establece que “casi 3 personas de cada 100 ecuatorianos tienen reconocimiento legal como personas con discapacidad, si se considera una población estimada de 17 632 594 habitantes” (Edición Médica, 2017, párr. 3); la provincia de

Bolívar es la que presenta la tasa más alta respecto a esta condición.

Figura 2.3

Registro de personas con discapacidad Zona 5



Fuente: CONADIS (2020) -30/12/2020

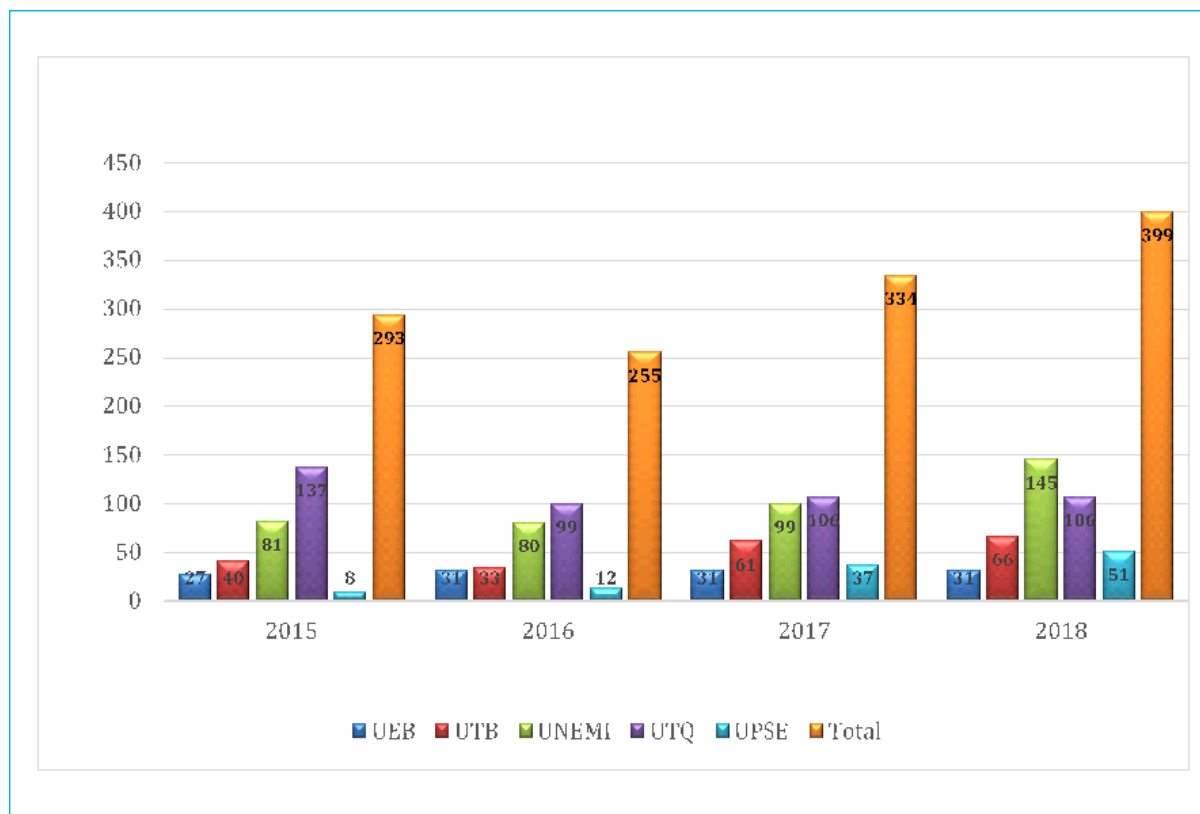
Por otra parte, sobre la información referente al Sistema de Educación Superior, los datos que se muestran más adelante son el resultado de un proceso de análisis documental realizado en cinco IES públicas, ubicadas en la zona de planificación territorial cinco. Entre estas IES se encuentran la Universidad Estatal de Bolívar (UEB), la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), la Universidad Técnica de Babahoyo (UTB), la Universidad Península de Santa Elena (UPSE) y la Universidad Estatal de Quevedo (UTEQ).

Además, en el análisis de contenido de las IES objeto de estudio se determinó que desde el año 2015 hasta el año 2018 se tuvo una tasa de crecimiento del 36 % de estudiantes con discapacidad matriculados en distintas carreras y facultades de las universidades. Las figuras que se presentan a continuación muestran el crecimiento poblacional de los estudiantes con discapacidad que cursan una carrera profesional. Los resultados obtenidos indican que existe una población estudiantil casi similar entre hombres y mujeres con discapacidad.

Entre los tipos de discapacidades que prevalecen están la condición física, visual y auditiva, mientras que las discapacidades de tipo intelectual, de lenguaje y psicosocial presentan una menor incidencia. Por lo tanto, las IES deben brindar las condiciones necesarias para atender esta diversidad de estudiantes.

Figura 2.4

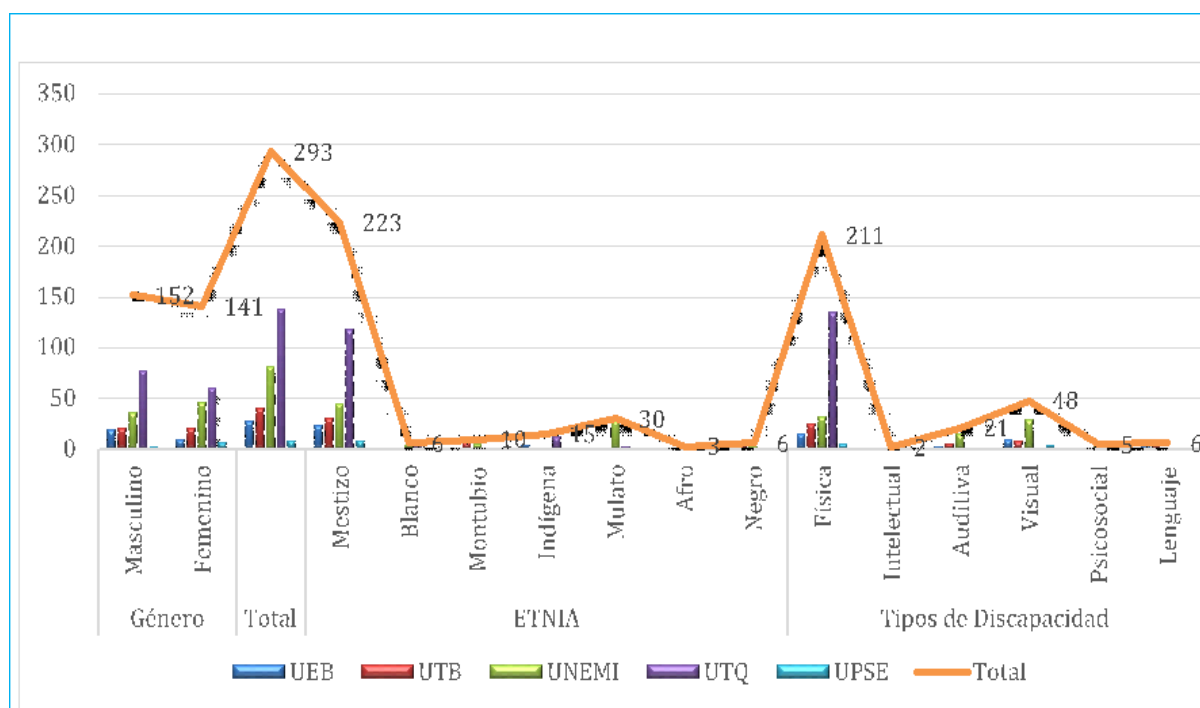
Evolución de matrícula de personas con discapacidad en IES públicas Zona 5



Fuente: Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES)- SENESCYT (2019) - corte 05/06/2019

Figura 2.5

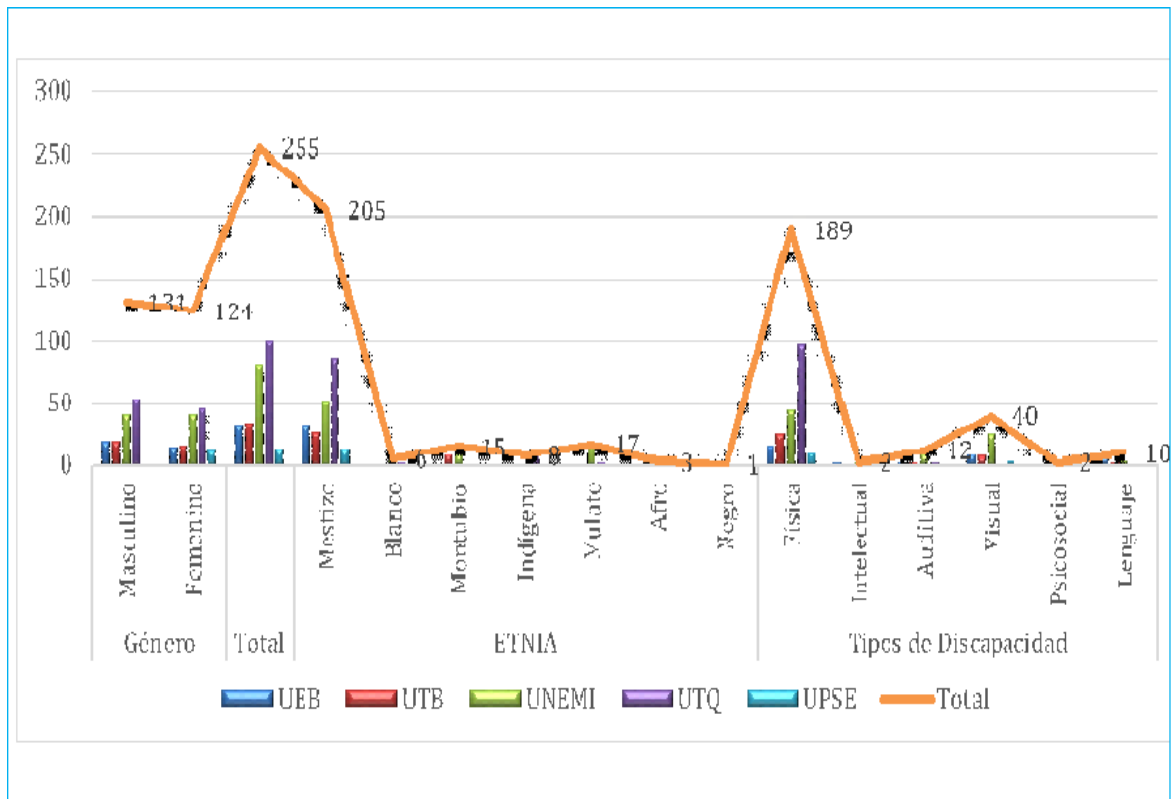
Registro de matrícula de personas con discapacidad año 2015



Fuente: Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES)- SENESCYT (2019) -

Figura 2.6

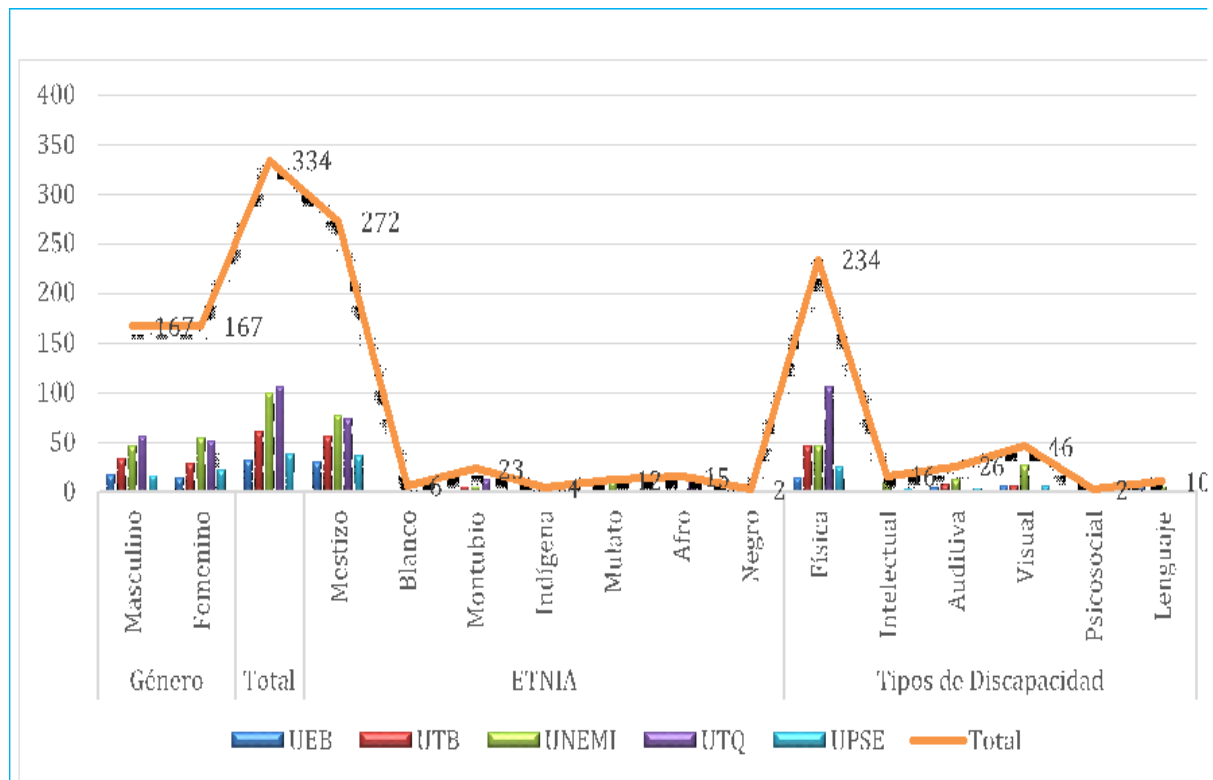
Registro de matrícula de personas con discapacidad año 2016



Fuente: Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES)- SENESCYT (2019)
- corte 05/06/2019

Figura 2.7

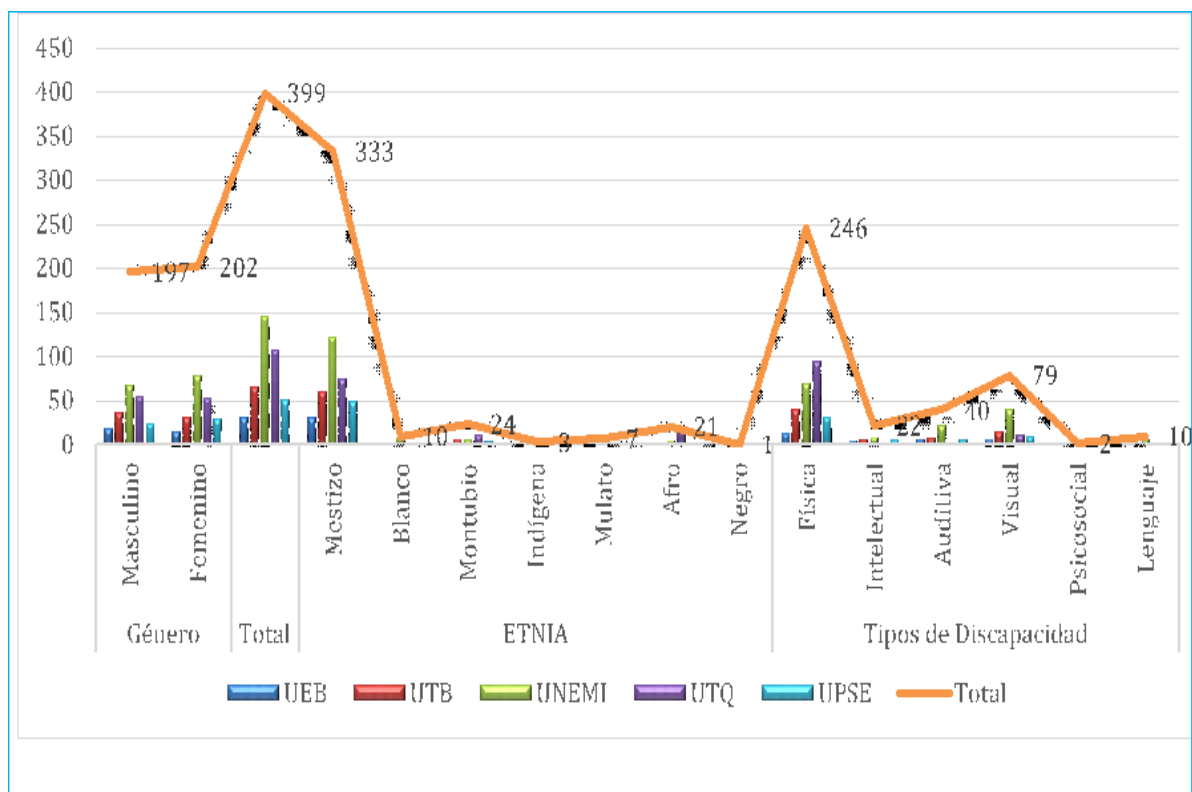
Registro de matrícula de personas con discapacidad año 2017



Fuente: Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES)- SENESCYT (2019)
- corte 05/06/2019

Figura 2.8

Registro de matrícula de personas con discapacidad año 2018

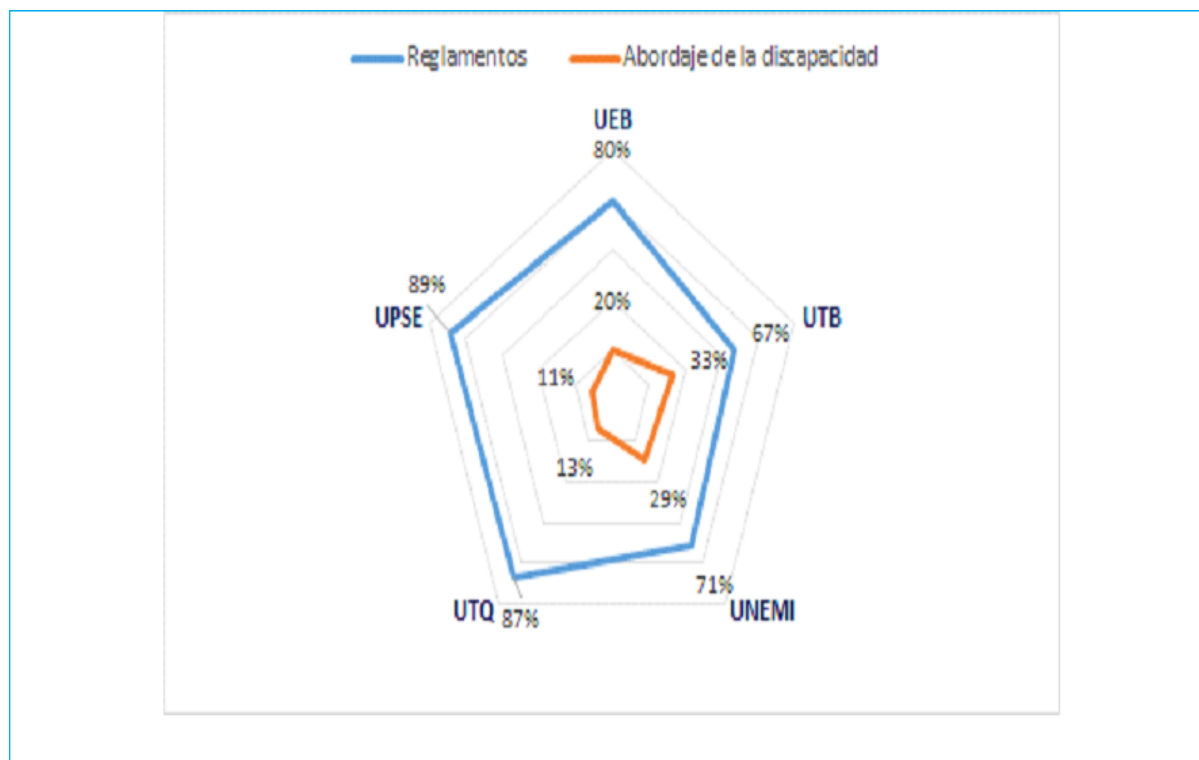


Fuente: Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES)- SENESCYT (2019)
- corte 05/06/2019

En cuanto a las políticas internas de las IES, el análisis de contenido que se realizó a 184 reglamentos internos —correspondientes a las cinco IES— arrojó que solo un 21 % de las normativas existentes abordan artículos referidos a discapacidad, de estas instituciones la Universidad Técnica de Babahoyo (UTB) y la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) son las que evidencian un mayor abordaje en el reconocimiento y la garantía de derechos e igualdad en la discapacidad, como se muestra en la Figura 2.9.

Figura 2.9

Análisis de normativas internas de las IES



Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación desarrollada en el periodo 2018-2019

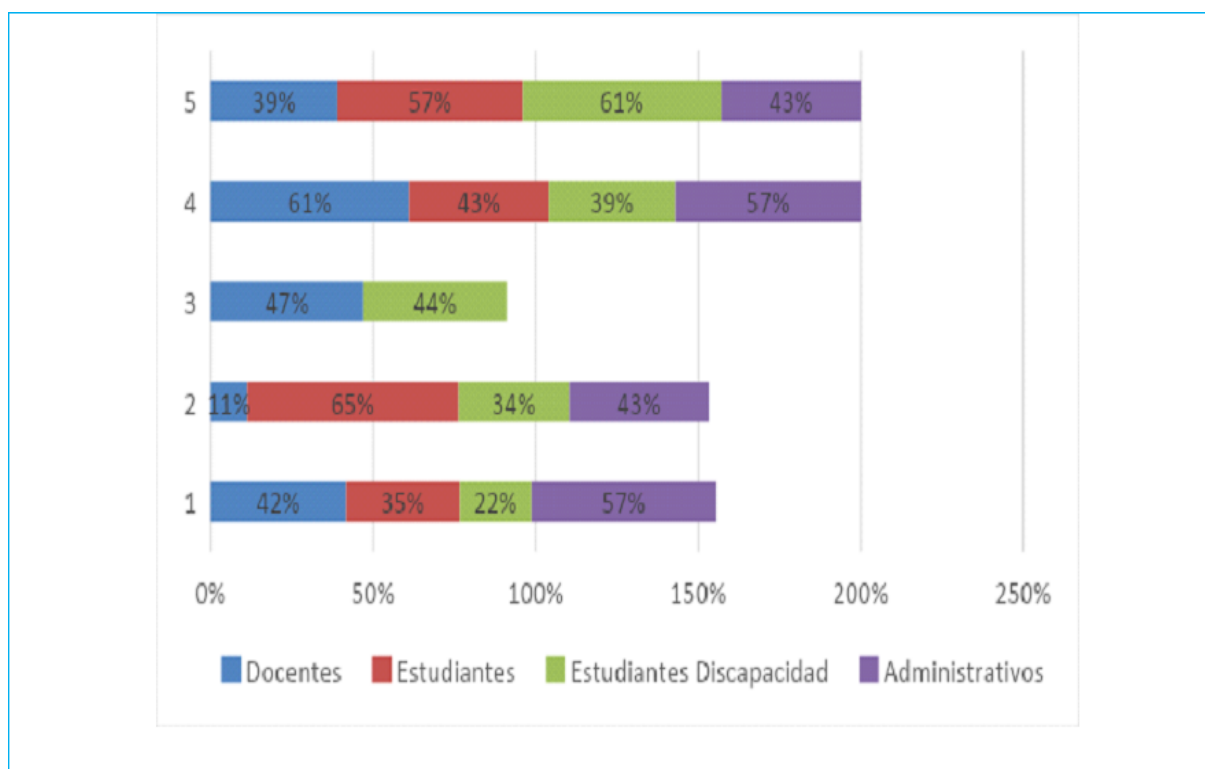
Por otro lado, en una encuesta aplicada a 632 docentes, 1 814 estudiantes sin discapacidad, 92 estudiantes con discapacidad, 237 funcionarios administrativos y 21 funcionarios de Bienestar Estudiantil, respecto al nivel de conocimiento que estos tienen de las normativas legales y las políticas institucionales, se evidenció que, como se observa en la Figura 2.10, un 39 % conoce la legislación específica, el 38 % la desconoce y apenas el 23 % la conoce parcialmente. Con base en lo anterior, se puede inferir que el 61 % de la población de las IES requiere un proceso de capacitación e inducción sobre el marco normativo.

En cuanto al análisis del conocimiento y la aplicación de políticas inclusivas y acciones afirmativas en las IES para garantizar el acceso, la permanencia, la progresión y titulación de estudiantes con discapacidad, los docentes y el personal administrativo manifestaron que en las instituciones existen políticas y acciones afirmativas. Empero, el 59 % de los estudiantes con y sin discapacidad expresó que no las conocen y consideran que no hay una aplicación efectiva de estas.

En conclusión, los resultados demuestran que el conocimiento de las normativas, las políticas y acciones afirmativas en las IES es deficiente, lo cual es un aspecto que incide desfavorablemente en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, así como también en el reconocimiento y exigencia de los propios derechos por parte de los estudiantes con discapacidad.

Figura 2.10

Conocimiento de normativas, políticas y acciones afirmativas en las IES



Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación desarrollada en el periodo 2018-2019

Estos resultados pueden contrastarse con importantes estudios realizados por Rodríguez (2004), Herdoíza (2015) y CINDA (2016), quienes establecieron como un desafío impostergable para la educación superior, el reconocimiento institucional de la discriminación, “visible o sutil”, así como también la reforma de la política institucional en un marco legal y la cultura de inclusión para las personas con discapacidad; para lo cual se requiere reafirmar una voluntad política de las instancias de toma de decisiones. De igual forma, la UNESCO (2017) ha destacado que para cambiar las normas discriminatorias y empoderar a las personas con discapacidad se requiere mejorar el conocimiento en derechos e influir en los valores y las actitudes, de ese modo se logrará un desarrollo social inclusivo. (Fierro et al., 2019, p. 12)

CAPÍTULO III

ACCESIBILIDAD Y UNIVERSIDAD

César Pazmiño Zabala, Rodrigo Del Pozo, Alejandro Bósquez Barcenés, Silvia Pacheco Mendoza

3. INTRODUCCIÓN

Eliminar las barreras a las cuales se enfrenta la comunidad universitaria, ya sea que presenten problemas de discapacidad o no, es fundamental si queremos construir una universidad más incluyente, democrática, transparente y participativa, que responda a nuestra forma de concebir la vida y de construir el buen vivir. De esa manera, la accesibilidad se configura como un derecho de los ciudadanos que acceden a nuestra universidad, lo cual implica la real posibilidad de ingresar, transitar y permanecer en los espacios físicos, así como de acceder a las distintas aulas, los laboratorios y las instalaciones en igualdad de condiciones.

Igualmente, se deben construir espacios accesibles que cumplan los requerimientos particulares y definan las características de cada lugar facilita y promueve la participación de forma independiente y autónoma, de usar, ser parte de y acceder a los ambientes físicos para construir una nueva sociedad. Por lo tanto, los requerimientos de espacios especializados son una necesidad evidente de las IES, puesto que es un aspecto de gran relevancia en las diversas actividades que se llevan a cabo en la formación de los profesionales, en los procesos de vinculación social, en la investigación y en las actividades de apoyo administrativo de las IES.

Entonces, hablar de accesibilidad es hablar de igualdad de oportunidades, debido a que la creación de entornos, programas y herramientas educativas accesibles permite que las personas, independientemente de sus capacidades y actitudes, puedan acceder a realizar sus actividades y se integren a los ambientes universitarios.

3.1 Marco normativo

La accesibilidad es un derecho universal que garantiza el desplazamiento de todos y logra brindar una mayor inclusión social. En este contexto es necesario tener en cuenta las siguientes normativas:

Tabla 3.1
Normativas de accesibilidad

Política	Descripción
Constitución de la República del Ecuador (2008)	Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad.
	Art. 47.- “El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. Se reconoce a las personas con discapacidad, entre otros derechos, el acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas” (Asamblea Nacional, 2008).

Ley Orgánica de Discapacidades (2012)	La accesibilidad
	<p>Garantiza a las personas con discapacidad la accesibilidad y utilización de bienes y servicios de la sociedad, eliminando barreras que impidan o dificulten su normal desenvolvimiento e integración social. Establece que, en toda obra pública y privada de acceso público, urbana o rural, deberán preverse accesos, medios de circulación, información e instalaciones adecuadas para personas con discapacidad (Asamblea Nacional, 2012).</p> <p>- Accesibilidad al medio físico</p> <p>- Accesibilidad a la comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Accesibilidad de la comunicación ● Comunicación audiovisual. ● Atención prioritaria en portales web ● Accesibilidad en bibliotecas
Accesibilidad universal	Diseño para todos
	<p>El diseño para todos es una condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad de la forma más autónoma y natural posible.</p>
Normas INEN de accesibilidad	Normativa Técnica Ecuatoriana – INEN, sobre accesibilidad
	<p>Normativas que establecen los parámetros y requisitos básicos para entornos más amigables y accesibles al medio físico, transporte, información y comunicación. En el Ecuador se han publicado más 40 normas INEN de cumplimiento obligatorio. Así también se ha emitido el reglamento técnico RTE- INEN-042 que establece la obligatoriedad de la aplicación y ejecución de las normas INEN, en toda edificación pública y/o privada con acceso al público; y se ha elaborado el capítulo de accesibilidad de la Norma Ecuatoriana de la Construcción NEC (INEN, 2009).</p>
Norma Técnica Ecuatoriana NTE INEN ISO/IEC 40500	Norma NTE INEN-ISO/IEC 40500 “Tecnología de la información - Directrices de accesibilidad para el contenido web
	<p>El 28 de enero de 2014 se publicó en el Registro Oficial No. 171 la aprobación de la norma NTE INEN-ISO/IEC 40500 “Tecnología de la información - Directrices de accesibilidad para el contenido web del W3C (WCAG) 2.0 (ISO/IEC 40500:2012, IDT)”. La norma la publicó el Instituto Ecuatoriano de Normalización.</p>

Reglamento Técnico Ecuatoriano RTE INEN 288 “Accesibilidad para el contenido web”	Reglamento Técnico Ecuatoriano RTE INEN 288 “Accesibilidad para el contenido web”
	En el Registro Oficial No. 686 de febrero de 2016 se encuentra publicado el Reglamento Técnico Ecuatoriano RTE INEN 288 “accesibilidad para el contenido web”, este Reglamento Técnico permitirá realizar el seguimiento del cumplimiento obligatorio en el Ecuador de la Norma NTE INEN-ISO/IEC 40500 “Tecnología de la información - Directrices de accesibilidad para el contenido web del W3C (WCAG 2.0)”
Accesibilidad web (WAI)	La Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI) es una iniciativa del W3C
	<p>El compromiso del World Wide Web Consortium (W3C) de llevar la web a su máximo potencial incluye promover un alto grado de usabilidad para las personas con discapacidades. La Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI) es una iniciativa del W3C. WAI, en asociación con organizaciones de todo el mundo, persigue la accesibilidad de la Web a través de cinco actividades principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asegurando que las tecnologías centrales de la web soporten accesibilidad. 2. Desarrollando directrices para contenido web, agentes de usuario y herramientas de creación. 3. Facilitando el desarrollo de herramientas de evaluación y reparación de accesibilidad. 4. Llevando a cabo actividades de educación y divulgación. 5. Coordinando la investigación y el desarrollo que pueda afectar la accesibilidad futura de la web.

3.2 La accesibilidad

La accesibilidad significa que todas las personas con y sin discapacidad pueden utilizar diferentes objetos, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Esta se refiere entonces a la garantía y exigibilidad de un derecho humano y ciudadano, la cual se expresa a través de la eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas y de transporte, al igual que con la eliminación de barreras a la información y la comunicación.

3.2.1 Diseño universal

El diseño universal o también denominado diseño para todos es la visión que dirige sus acciones al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas posibles, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial. (Arjona, 2015, p. 32)

Con respecto a este punto, se debe mencionar un pensamiento importante que resalta en el año 1870, cuando el arquitecto Michael Bednar señaló que al eliminar barreras aumentamos nuestras capacidades, y estableció siete principios clave para del diseño para todos (Restrepo et al., 2012); estos son:

Igualdad y facilidad de uso, independientemente de sus capacidades y habilidades.

Flexibilidad, que se adecúe a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.

Simple e intuitivo, fácil de entender sin tener en cuenta la experiencia o los conocimientos.

4. Información comprensible en diferentes formatos.

5. Que exija poco esfuerzo físico.

6. Minimizar el riesgo de cometer un error.

7. Tamaños y espacios apropiados para el uso de ayudas técnicas. (Arjona, 2015, p. 52)

La accesibilidad en la universidad debe partir de una definición amplia que abarque la heterogeneidad de condiciones físicas, tecnológicas y sociales que caracterizan un entorno universitario: espacios, transporte, comunicación, Tecnologías de la Información, adaptaciones curriculares no significativas, espacios virtuales y servicios de todo tipo ofertados desde la misma institución universitaria, sin olvidar aquellos espacios más allá de las aulas, como cafeterías, salas de exposiciones, espacios destinados a la práctica de deporte u ocio y descanso (miradores, jardines, etc.), residencias universitarias. (Fundación ONCE, 2010, p. 31)

3.2.2 Barreras de accesibilidad

Resulta preciso señalar que por barrera de accesibilidad se entiende cualquier impedimento, traba u obstáculo que limita e impide el acceso, la libertad de movimiento, la libertad de informar y recibir información, así como también la circulación con seguridad de las personas. Estas barreras son las que se describen a continuación.

Barreras físicas: son aquellos obstáculos en entornos naturales o hechos por el hombre que impiden o bloquean la movilidad o el acceso libre por el entorno.

Barreras urbanísticas: son aquellos obstáculos que impiden el normal desenvolvimiento y la autonomía de las Personas de espacios urbanos o de acceso libre y común. Estos obstáculos los encontramos en las vías y espacios públicos, aceras, pasos de distinto nivel, parques y jardines no accesibles.

Barreras arquitectónicas: son aquellas barreras que podemos encontrar en los accesos o en el interior de edificios públicos o privados, como rampas, gradas, puertas, pasillos, ascensores reducidos, etc.

Barreras de transporte: se refiere a las dificultades que se encuentran en los diferentes medios de transporte, inaccesibilidad al transporte público, dificultades para el estacionamiento del transporte privado, etc.

- Barreras de comunicación: son aquellas que impiden expresar o recibir mensajes a través de sistemas de comunicación masivos, medios televisivos, telefónicos, informáticos y de señalización. (Gobierno de Portoviejo, 2017, p. 8)

3.3 Accesibilidad en el entorno universitario

La accesibilidad es un derecho que implica la real posibilidad de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar de manera segura, confortable y autónoma; ello implica que las barreras de entorno físico deben ser suprimidas. Todo entorno universitario ha de ser concebido, diseñado, construido, equipado y mantenido de tal forma que cada persona, independientemente de sus capacidades, pueda acceder a él y utilizarlo en condiciones de igualdad, autonomía y seguridad.

La accesibilidad al entorno es esencial y su ausencia es una de las formas más sutiles de discriminación; por ello, es indispensable tomar en cuenta las Normas de accesibilidad en entornos exteriores e interiores, como otros usos específicos, priorizando la seguridad del usuario en general. (CONADIS, s.f., p. 26)

La Accesibilidad al medio físico es un factor de gran importancia para promover la participación social de las Personas con Discapacidad, y así ejercer el derecho a la educación, al trabajo, a la salud, al medio social y a la participación política, el cual depende de la accesibilidad a los diferentes lugares por parte de las mismas. En otras palabras, a pesar de que las instituciones estén preparadas para atender a las necesidades de las Personas con Discapacidad, si no existe Accesibilidad al Medio Físico en las mismas, las Personas con Discapacidad no pueden llegar hasta ellas. (JICA, s.f., p. 4)

De esa forma, en el ámbito universitario un entorno es accesible cuando contempla los siguientes aspectos:

Transporte accesible hasta el campus o edificio correspondiente y, en su caso, intercampus (necesidad de desplazarse por estar diseminados los servicios e instalaciones de interés).

Accesibilidad al propio edificio y a sus diversas plantas (rampas en entrada principal y otros accesos generales, salidas de emergencia, ascensores de acceso a las diferentes plantas, etc.).

Accesibilidad en el edificio a las diferentes instalaciones y dependencias: aulas, salón de actos, biblioteca, laboratorios, servicios complementarios (de secretaría, bibliotecas, cafetería, etc.).

Accesibilidad a los entornos virtuales y apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que, de forma principal o complementaria, habilite la universidad bien para tramitaciones y gestiones de servicios (pre-matriculación, matrícula, consultas y gestiones administrativas, reserva de material de biblioteca o laboratorio), bien para cuestiones

propiamente de estudio (contenidos, recursos, actividades), bien para ambos aspectos.

Accesibilidad a los estudios propiamente dichos: ordenadores portátiles, pizarras virtuales, cámara de vídeo conectada a PC, emisores de FM, traductores, sintetizadores de voz, transcripción audio-texto, tablet, PC, servicio de digitalización de datos, apuntes previos, etc., y, en general, cualesquiera ayudas y adaptaciones técnicas que eliminen las posibles barreras de acceso al contenido impartido, a la participación en las actividades, al aprovechamiento de las metodologías y recursos implementados, a la realización sin discriminación de la evaluación teniendo en cuenta los procedimientos o cauces existentes para ello.

Accesibilidad a las actividades complementarias o de extensión universitaria (ocio y deporte, culturales). (Fundación ONCE, 2010, pp. 32-33)

3.4 Situación actual de accesibilidad en las IES

En este apartado se presentan los resultados del estudio del nivel de preparación que tienen las universidades públicas para atender a estudiantes con discapacidad. El análisis realizado es de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo y cuantitativo, el cual abordó el análisis de la accesibilidad física y de las TIC, también la gestión del aprendizaje inclusivo y la eficiencia de servicios de Bienestar Estudiantil.

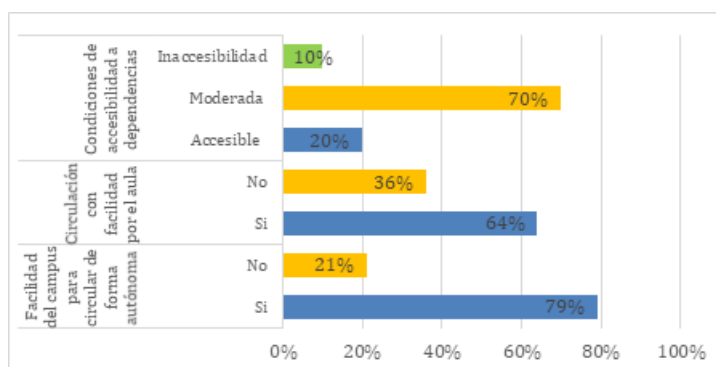
3.4.1 Accesibilidad al medio físico

Ante el desafío de la inclusión educativa en un marco normativo garante de derechos, las IES han debido adecuar su infraestructura física para atender a estudiantes con discapacidad, sin embargo, las barreras arquitectónicas no han podido ser eliminadas en su totalidad a pesar de la predisposición; y, es así que aún la universidad tiene espacios de difícil acceso para las personas con discapacidad; y, que en muchas de ellas no cumplen con las normas de accesibilidad del Instituto Ecuatoriano de Normalización (INEN) y las de diseño universal. Estos avances en gran parte respondieron a la inclusión de ciertos criterios de calidad establecidos por los organismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior, donde en primera instancia fue la exigencia de ciertos indicadores de accesibilidad física. (Fierro et al., 2019, p. 11)

En la percepción de la comunidad universitaria de las IES (Docentes, estudiantes con y sin discapacidad, el personal administrativo), las condiciones de accesibilidad del campus, edificio, aulas y las diferentes dependencias de las IES presenta un nivel moderado, es decir existen avances significativos en la implementación de condiciones mínimas en las instalaciones pero que en muchas de ellas no se cumplen con las normas técnicas. (Fierro et al., 2019, p. 11)

Figura 3.1

Facilidad del campus, aulas y dependencias para circular de forma autónoma

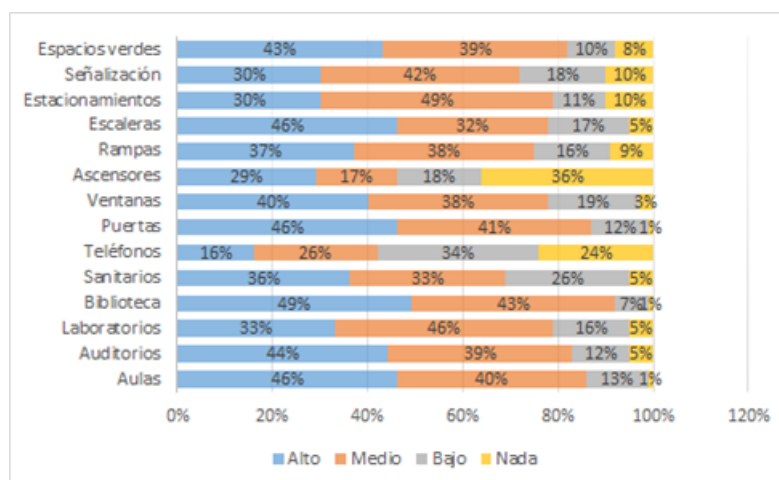


Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

Por otro lado, en cuanto a la valoración más específica por parte de los estudiantes con discapacidad en el análisis sobre la accesibilidad a los diferentes entornos físicos de las IES se observa en la Figura [3.2] los diferentes niveles de percepción, dando como resultados promedios porcentuales de 38 % en el nivel alto, 37 % medio, 16 % bajo y 9 % totalmente inaccesible, esto evidencia que hay un nivel moderado. (Fierro et al., 2019, p. 5)

Figura 3.2

Nivel de accesibilidad de espacios físicos en las IES



Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

En lo que respecta a la accesibilidad en el transporte, las cinco universidades participantes declaran no disponer de un transporte accesible hasta el campus.

Se trata de un indicador cubierto de una manera insatisfactoria, las universidades reconocen pocos avances en este sentido. La accesibilidad en el transporte se traduce en vehículos adaptados en su sistema de transporte público, becas para transporte adaptado individualizado, etc. (Fundación ONCE, 2010, p. 69)

3.4.2 Accesibilidad a la sociedad de la información

La presencia de las TIC, caracterizadas por la red internet y los servicios que este proporciona (WWW, correo electrónico, sitios web, comunidades, plataformas, charlas, foros, páginas, videoconferencia, realidad aumentada, entornos personales de aprendizaje, analíticas de aprendizaje, web semántica, computación en la nube, el internet de las cosas, las herramientas colaborativas, las redes basadas en la intención o la gamificación, etc.) se han convertido en el contexto universitario en un recurso esencial para configurar nuevos modelos de enseñanza y formación (presencial con apoyos en la web, semipresenciales y a distancia) por su capacidad de comunicación y de almacenamiento y transferencia de información. En cuanto a la incorporación de las TIC en la enseñanza superior, Alba y Zubillaga (2012), sostienen lo siguiente:

Estos recursos, tan prometedores inicialmente para superar barreras físicas y que, cargados de grandes expectativas para las personas con discapacidad, con frecuencia han supuesto nuevas barreras que dificultan el acceso a los estudios y servicios que ofrecen los centros universitarios, profundizando en ocasiones en la denominada brecha digital. (pp. 28-29)

Como se ha puesto de manifiesto en el este documento, las estadísticas muestran la escasa presencia de personas con discapacidad en los entornos de formación superior y en el mundo del trabajo. A esta situación de desigualdad educativa hay que añadir un nuevo concepto acuñado por la Unión Europea a través de la iniciativa e-Europe: la infoexclusión, entendida como la limitación o no-participación de diferentes individuos, grupos o pueblos en la denominada Sociedad de la Información. Por otro lado, las TIC han generado grandes expectativas para la mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad, basadas en el potencial de internet para facilitar el acceso a información y formación de calidad desde cualquier lugar y en cualquier momento a todas las personas. (Alba, 2005, p. 48)

El concepto de accesibilidad de la red o de los entornos digitales hace referencia a la posibilidad de cualquier persona, ancianos y jóvenes, con y discapacidad, de utilizar o beneficiarse de las posibilidades que ofrece la sociedad de la información a través de las nuevas tecnologías. En muchas ocasiones los problemas de accesibilidad a estos nuevos recursos tienen su origen en las condiciones sociales, pero la sociedad de la información, aunque para algunas personas ha dado lugar a facilidades que son una solución o vía para superar barreras arquitectónicas o problemas de movilidad o de comunicación, para muchos grupos con necesidades especiales está creando nuevas barreras, y estamos siendo testigos y partícipes de alguna manera, del desarrollo de esta nueva forma social de exclusión. (Alba, 2005, pp. 48-49)

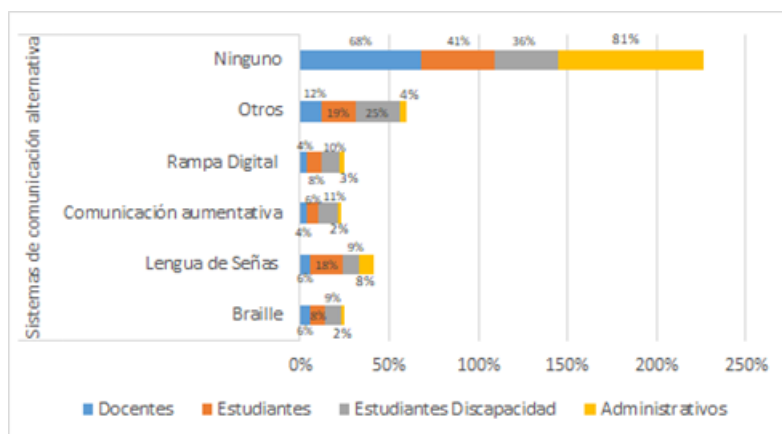
Cabe señalar que el grado de accesibilidad a las TIC con que cuentan las universidades varía considerablemente según los recursos o servicios analizados. Esto se evidencia:

En análisis referente a los sistemas de comunicación alternativos, los resultados de la Figura [3.3], muestran que los docentes en su mayoría 68 %, no han sido capacitados en los lenguajes inclusivos indicados. En tanto que a la pregunta dirigida a los estudiantes sobre qué sistemas de comunicación alternativos requieren conocer para comunicarse con el compañero con discapacidad, los resultados indican que el 59 % necesitan algún o algunos de los diferentes lenguajes. De igual manera los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad, en un 64 %

requieren algunos sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, complementados con: lenguaje no verbal, tableros de comunicación, etc. Por último, el personal administrativo en un 81 % manifiesta que no conoce ningún lenguaje de comunicación alternativo y/o aumentativo para atender a personas con algún tipo de discapacidad. (Fierro et al., 2019, p. 6)

Figura 3.3

Sistemas de comunicación alternativa

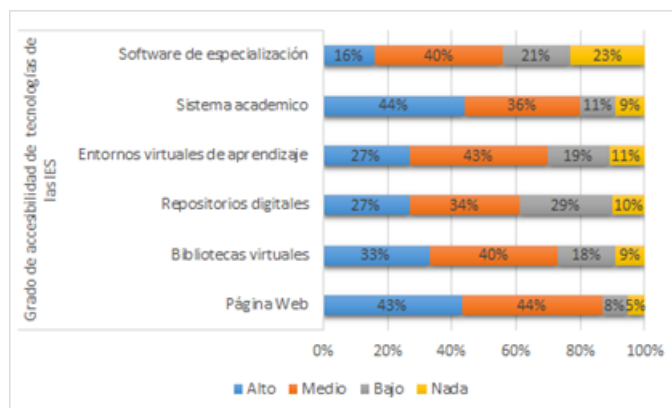


Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

En cuanto al grado de accesibilidad a las tecnologías por parte de los estudiantes con discapacidad, los resultados en forma general muestran que las diferentes herramientas y sistemas en línea son medianamente accesibles en un 40 %, por lo que se deduce que muchas de las tecnologías no cumplen los estándares para este efecto, limitando la calidad en los aprendizajes, el acceso a la información y la autonomía personal. (Fierro et al., 2019, p. 6)

Figura 3.4

Grado de accesibilidad de las tecnologías en las IES

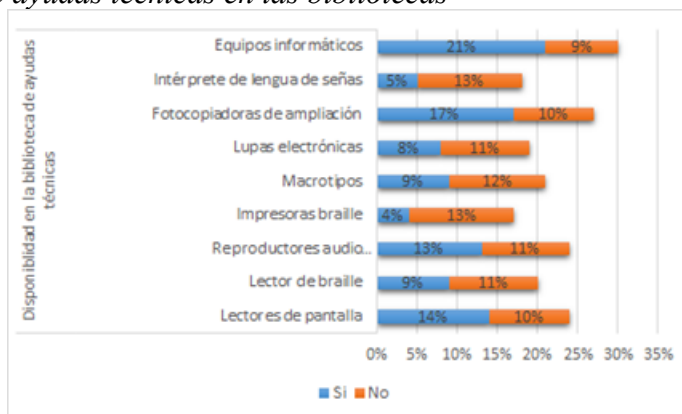


Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

En cuanto al análisis de la Figura [3.5] de las tecnologías y ayudas técnicas disponibles en las bibliotecas de las IES para la atención a estudiantes con discapacidad, los datos revelan que en gran parte no existen algunas tecnologías y recursos de apoyo como: lectores e impresoras en braille, macro tipos, lupas electrónicas e intérprete de lengua de señas; y en tanto, si disponen de tecnologías básicas. (Fierro et al., 2019, p. 7)

Figura 3.5

Disponibilidad de ayudas técnicas en las bibliotecas



Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

En el contexto de las nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación como ejes y recursos estratégicos de inclusión educativa para las personas con discapacidad; los centros de educación superior disponen de tecnologías parcialmente accesibles, tanto a la accesibilidad web, medios electrónicos y materiales educativos; es decir, muchas de las tecnologías propias y desarrolladas por las IES no cumplen los estándares y pautas de accesibilidad y usabilidad, limitando el acceso a la información, comunicación y la calidad en los aprendizajes así como a la autonomía personal sobre todo de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva. Estos resultados se corroboran con importantes estudios como el de Navarrete y Luján (2014), Acosta-Vargas, Luján-Mora, y Salvador-Ullauri, (2016); Acosta y Luján-Mora, (2017), en donde establecen que los portales web de las universidades del Ecuador no cumplen las directrices de la WAI, y demuestran que ninguna de las páginas web son accesibles y que tampoco fueron pensadas para usuarios con discapacidad; incumpléndose de esta manera la norma ecuatoriana NTE INEN-ISO/IEC 40500 y el Reglamento Técnico Ecuatoriano RTE INEN 288 el cual está vigente y es de cumplimiento obligatorio para las Universidades del Ecuador. Por lo tanto, constituye un desafío para los diseñadores, pedagogos y desarrolladores de entornos y sistemas web profundizar en los requerimientos de accesibilidad y proveer mecanismos para el uso de tecnologías asistidas. (Fierro et al., 2019, pp. 11-12)

CAPÍTULO IV

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE INCLUSIVO

**Hugo Núñez Jiménez, María José Fierro Bósquez, Wilmer Miranda, Juana Coka
Echeverría**

4. INTRODUCCIÓN

La inclusión de estudiantes con discapacidad en las IES no se refiere solo a la posibilidad, en términos de acceso a estudiantes que han sido previamente excluidos, sino que también se relaciona con el hecho de eliminar las barreras frente al aprendizaje y la plena participación e integración de estos dentro del proceso. Entre los factores que han generado estas barreras se encuentran: la gestión institucional, la oferta académica, los currículos, las estrategias de aprendizaje, los roles directivos, las expectativas y los estilos del profesorado, entre otros. Al superar estos aspectos se podrán evitar las desigualdades educativas, lo cual se traducirá en igualdad social. En ese orden de ideas, Muntaner (2010) como se citó en Benet (2019) destacó:

[Que] una universidad inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (raza, género, etnia, edad, nacionalidad, cultura, religión, discapacidad, orientación sexual, estatus socioeconómico, idioma, estilos de aprendizaje, etc.). (p. 47)

Por lo tanto, para consolidar una universidad inclusiva, como lo mencionaron Ainscow et al. (2006), es necesario correlacionar de manera sistemática tres dimensiones clave que permiten construir una IES más democrática y justa, estas son: a) una cultura universitaria inclusiva, b) la política inclusiva, y c) buenas prácticas inclusivas, las cuales se describen a continuación. Ahora bien, por cultura universitaria inclusiva se debe entender: aquellas expectativas, compromisos, y convicciones en los principios y valores inclusivos de tolerancia, respeto y solidaridad, las cuales están vinculadas a la consideración de la diversidad como un hecho valioso y una guía para la toma de decisiones.

Desarrollar una comunidad universitaria inclusiva es hablar y practicar que esta sea acogedora, segura, colaboradora y estimulante, donde se promueva el diálogo y la resolución de conflictos, para generar sonrisas en los docentes y en los estudiantes generando un entorno cordial, de confianza y solidaridad, de buenas relaciones, manifestando una actitud positiva frente a la diversidad, lo que favorece al aprendizaje y sus interrelaciones. (Ministerio de Educación, 2011, p. 32 como se citó en Guzmán, 2018, p. 2)

En cuanto a las políticas inclusivas, estas se refieren a todos los procesos de gestión, liderazgo, colaboración, desarrollo profesional, disponibilidad, organización de recursos y tiempo que realiza la institución frente al desarrollo de una educación universitaria inclusiva para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Es decir, para que la inclusión sea una realidad, se requiere de la transformación de la universidad tanto a nivel organizativo como curricular, con el fin de aumentar la participación activa y el progreso de los miembros de la comunidad. La apuesta por la educación inclusiva en la Institución de Educación Superior debe reflejarse en la misión de la universidad o los planes estratégicos, a fin de ser integrado en la cultura institucional. (García-Cano et al., 2018, p. 16)

Con la tercera dimensión, las buenas prácticas inclusivas, se busca que las actividades que se realizan dentro y fuera del aula de clase promuevan la participación de todos los estudiantes universitarios. Esto implica el uso de las estrategias y metodologías, el desarrollo de un currículo flexible con adaptaciones curriculares, la planificación de tareas inclusivas y el uso de los apoyos en el proceso de enseñanza que deben enfocarse a superar las barreras frente al aprendizaje, la utilización eficiente de los recursos y el ambiente de aprendizaje, así como la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), al ser un enfoque que se centra en el diseño curricular flexible (objetivos, contenidos, metodología, materiales y recursos, y evaluación) con opciones personalizables que permiten atender las necesidades de todos y todas.

Por consiguiente, la universidad del siglo XXI debe caracterizarse por tener una identidad institucional inclusiva que considere la diversidad como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje, lo cual invita a los miembros de la comunidad universitaria a desarrollar nuevas competencias.

La inclusión contribuye a la calidad, ya que ofrece respuestas a las diferencias individuales a través del análisis de diversos enfoques y experiencias que favorecen la cohesión social. La universidad asume un rol protagonista en los procesos de desarrollo humano, diseñando y desarrollando estrategias que contribuyen a la construcción de una sociedad más justa, pero también adquiere un compromiso en la promoción del desarrollo sostenible, la justicia social y el desarrollo humano integral. (García-Cano et al., 2018, p. 23)

4.1 Pedagogía inclusiva

La pedagogía inclusiva involucra el sentir y el actuar del profesor en la planificación reflexiva, lo cual da cuenta de la habilidad de este para tomar decisiones acertadas y propiciar una rápida resolución de los problemas. Así, el pensamiento pedagógico inclusivo será la característica del docente, cuya práctica pedagógica apoye el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula.

La pedagogía inclusiva, tiene como núcleo o constructo principal la “transformabilidad”, que hace referencia al conjunto articulado de valores y concepciones educativas que hace que algunos profesores o profesoras mantengan “la firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente”. (Echeita, 2012, p. 16)

[...] Este principio de transformabilidad se refleja, sobre todo, en una forma de pensamiento pedagógico que tiene dos elementos distintivos. En primer lugar, se trata de profesores y profesoras que continuamente tratan de conectar imaginativa y empáticamente con sus estudiantes. Intentan ver y experimentar los acontecimientos del aula como si lo hicieran a través de los ojos de sus alumnos y alumnas, tanto como de los propios, e intentan comprender el “estado mental” que puede subyacer a sus acciones y elecciones, así como sus emociones, atribuciones y expectativas. En un segundo momento, están continuamente conectando sus percepciones con las condiciones del aula para pensar qué aspectos cabría cambiar, en orden a mejorar el rendimiento de todos sus estudiantes. En este sentido son conscientes de que todo

lo que hagan (actividades, formas de interacción, forma de enseñar, etc.), puede tener una influencia en ellos.

Además, este pensamiento pedagógico también se apoya en la articulación del profesorado con una concepción “transformadora” que confía en que tiene poder para mejorar la capacidad de aprendizaje de su alumnado y sus futuros desarrollos, pero sabe también que su eficacia depende de que los estudiantes elijan también ejercer su propio poder en relación con su futuro (COAGENCIA).

Para que los estudiantes puedan asumir su parte de responsabilidad (“coagencia”) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado tiene que confiar en que su docencia tiene significado y en que aquellos pueden encontrar relevancia y propósito a través de sus experiencias. Para ello, los estudiantes tienen que saber y sentir que pueden hablar con sus profesores sobre cómo aprenden (CONFIANZA). La confianza mutua establece una responsabilidad compartida, necesaria para sostener la transformabilidad de la capacidad de aprendizaje del alumnado. Se trata de una responsabilidad compartida, no “dividida”. (Echeita, 2012, p. 16)

Finalmente, la transformabilidad se vincula con varios “principios éticos” insoslayables (Furman, 2004): las “éticas de la responsabilidad y la profesionalidad”, las que hacen que el profesorado asuma la oportunidad y la responsabilidad de trabajar para mejorar el aprendizaje de todo su alumnado, lo que para Hart y Drummond se traduce en el principio de TODOS. (Echeita, Sandoval, y Simón, s.f., p. 3)

Por otra parte, el aula inclusiva está caracterizado por una variedad de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y de medios para aprender (las ubicuas TIC), de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido. También está en la diversidad de formas de organización de los ambientes de aprendizaje del aula, del tiempo y ritmo de aprendizaje. Lo propio de un aula inclusiva es la riqueza de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje (dentro y fuera del aula; dentro y fuera del centro, así como la disponibilidad para reconocer los “fondos de conocimiento y de identidad” de los estudiantes y sus familias. El aula inclusiva es la abundancia de oportunidades que el alumnado tiene para interactuar entre pares, para pensar juntos, dialogar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos sus compañeros. El aula inclusiva son las múltiples formas de contextualizar lo que se está aprendiendo, a través de experiencias reales y prácticas (investigando y experimentando), integrando y aplicando a problemas reales las competencias aprendidas (conocer, hacer y ser) y desarrollando todas las inteligencias según las edades de cada curso y etapa. Otro principio del aula inclusiva es la existencia de alumnos autónomos, que han aprendido y consiguen ser responsables de su propio aprendizaje y progreso y que eligen y toman decisiones informadas (y analizan las consecuencias de las mismas, sean positivas o negativas), sobre lo que quieren aprender, hasta dónde y dónde, cómo y cuándo. Alumnos y alumnas dialogantes, que han aprendido a establecer y revisar las normas que ordenarán su convivencia, dentro y fuera del aula, todo ello una vez escuchado lo que su profesorado le tiene que decir al respecto.

En consonancia con lo descrito la pedagogía inclusiva nos habla de principios y valores de la transformabilidad del docente para escuchar las “voces”, para crear y sostener la confianza que necesita para implicarles en lo mucho que les puede ofrecer; promoviendo

el interés de sus estudiantes por lo mucho que se puede aprender; cuidando la autoestima los afectos y el sentimiento de competencia de todos ellos, para lo cual ponen mucha atención en conocer qué tipo de atribuciones realizan sus estudiantes en relación con sus éxitos y con sus fracasos y cuidando de tener altas expectativas hacia ellos (Miras, 2001), al mismo tiempo que animan a todos ser ambiciosos con sus propias metas de aprendizaje; facilitando oportunidades de reconocimiento y valoración de sus identidades, y sus herencias culturales y familiares; actuando como facilitador del conocimiento sin perder de vista que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje; generando espacios y oportunidades para que los alumnos pueden aprender unos de otros basando su agrupación en múltiples criterios, según la ocasión (intereses, amistades, confianza, o fortalezas percibidas). (Echeita, Sandoval, y Simón, s.f., p. 6)

Por otra parte, Rouse (2009) como se citó en Spratt y Florián (2013) enfatizó sobre la importancia que tiene la articulación de tres principios clave de la pedagogía inclusiva: el saber, el hacer y el creer. Estas áreas se reflejan tanto en el quehacer del docente inclusivo dentro del aula de clase como en las diferentes interacciones que se generan alrededor de su práctica.

Al respecto, es preciso mencionar que la docencia es una profesión de servicio que requiere de formación específica y continua, y un alto compromiso ético. Uno de sus objetivos es asegurar el derecho de todos los estudiantes a aprender y desarrollar habilidades que les sean útiles y enriquezcan su vida, para lo cual los profesores deben tomar decisiones pedagógicas rigurosas y ser capaces de recoger, revisar, analizar y reflexionar información relevante de varias fuentes con la finalidad de seleccionar la que mejor se ajuste a las necesidades del aula (Graham et al., 2015).

Por tanto, el profesor del siglo XXI debe mantenerse actualizado en relación a cuáles son las estrategias más efectivas para desempeñar su rol de forma flexible y adaptable, para poder responder a la variedad de necesidades de aprendizaje de los individuos o grupos de estudiantes; asimismo, debe alejarse de un enfoque tradicional y considerar la diversidad en el aula para ofrecer oportunidades diferenciadas de aprendizaje; finalmente, requiere un replanteamiento pedagógico basado en el principio del aprendizaje para todos (Black-Hawkins, 2017). Para alcanzar estos propósitos, Graham et al. (2015) destacaron tres aspectos fundamentales a los cuales debe dirigirse el cambio de mentalidad que realice el docente inclusivo, estos son:

1. Centrarse en lo que se enseña y cómo se enseña, en lugar de quién va a aprender: no se trata de ignorar la diversidad evidente en el aula, sino de asumir la responsabilidad de crear oportunidades de aprendizaje disponibles para todos, que sean adecuadas y flexibles a las necesidades de aprendizaje en sus contextos cotidianos.
2. Centrarse en reconocer las capacidades de los estudiantes como base del proceso de enseñanza-aprendizaje: esto invita a los docentes a celebrar una amplia gama de progresos y cumplimiento de metas, más allá de los logros académicos establecidos para el grado que se cursa, y entender la importancia de estos. De tal manera, los maestros pueden tomar decisiones pedagógicas relacionadas a lo que pueden hacer los estudiantes en lugar de centrarse en lo que no pueden realizar (sus dificultades). En este principio se consideran dos aspectos importantes: el primero de ellos es el hecho de que el aprendizaje es social, por lo tanto, trabajar metas colectivas con todos

los estudiantes no solo genera aportes a la construcción académica, sino también al crecimiento personal de todos; el segundo aspecto es la evaluación formativa como una herramienta crucial en el seguimiento del progreso del aprendizaje, lo cual le permitirá al docente hacer las adecuaciones necesarias para direccionar el cumplimiento de los objetivos durante el proceso, y no esperar una medición final que los categorice en buenas o malas ejecuciones.

3. Centrarse en el compromiso sobre el desarrollo profesional continuo como una manera de contribuir al desarrollo de las prácticas inclusivas: de esa forma, los docentes pueden asumir las dificultades que encuentran en su práctica docente como retos que los motivan a buscar soluciones creativas e innovadoras, así como a probar nuevas formas de trabajo y mostrar disposición para asumir desafíos. Con esta mentalidad, el docente no verá las dificultades en sus estudiantes ni en las políticas educativas, o en la infraestructura o recursos, ni se centrará en ellas, incluso no las buscará en él, sino que interpretará las dificultades como oportunidades de crecimiento profesional y como desafío para su conocimiento, prácticas pedagógicas y su habilidad para conectar, hacer y mantener redes de apoyo sostenibles que respeten la dignidad de los estudiantes como seres holísticos y ecológicos miembros de la comunidad. Lo anterior también requiere que el docente sea capaz de relacionarse con los otros desde el respeto, y fortalezca su capacidad de colaborar con otros docentes para lograr objetivos comunes, compartir conocimientos, experiencias y dudas que les permitan buscar soluciones en conjunto (Graham et al., 2015). Además, es necesario resaltar la importancia que tiene la autorregulación emocional del profesor, puesto que es un requisito fundamental para enfrentar los desafíos que suponen algunos comportamientos de los estudiantes y algunas situaciones que pueden presentarse en el aula (Sutton, 2004).

Aunque el contexto de trabajo y/o las características propias de un estudiante pueden ser muy desafiantes, la evidencia indica que la práctica docente efectiva es un factor decisivo en los logros escolares de los estudiantes, también impacta en sus competencias de vida (Darling-Hammond et al., 2007; Hattie, 2003, 2005).

4.2 Docente universitario inclusivo

La docencia es una profesión de servicio que requiere de formación específica y continua, así como un alto compromiso ético. Uno de sus objetivos es asegurar el derecho de todos los estudiantes a aprender y desarrollar habilidades que les sean útiles y enriquezcan su vida, para lo cual los profesores deben tomar decisiones pedagógicas rigurosas y ser capaces de recoger, revisar, analizar y reflexionar información relevante de varias fuentes, y seleccionar la que mejor se ajuste a las necesidades del aula (Graham et al., 2015). En ese sentido, el profesor universitario debe trascender el ideal de mediador y convertirse en un interlocutor válido dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el estudiante encuentre múltiples oportunidades que perfilen su experiencia y la enriquezcan a través de diversas situaciones cotidianas.

De acuerdo con Black-Hawkins y Florian (2012), para que esto suceda el docente debe reflexionar sobre su quehacer y concientizarse de lo que hace en el aula y por qué lo hace,

pues —como lo afirman los autores— los valores y las creencias que sustentan las decisiones profesionales de los docentes dependen en gran medida de esa reflexión. Por lo tanto, la pedagogía inclusiva involucra el sentir y el actuar del profesor superior en la planificación reflexiva que da cuenta de su habilidad para tomar decisiones acertadas y propiciar una rápida resolución de los problemas.

Resulta evidente en este escenario que el docente universitario inclusivo debe enfatizar en la importancia de articular los tres aspectos de la pedagogía inclusiva que se han mencionado: el hacer, el saber y el creer, y cómo estos se evidencian en el establecimiento de relaciones interpersonales con cada miembro de la comunidad de la cual participan. Estas tres áreas se reflejan en el quehacer del docente inclusivo dentro del aula de clase, igual que en las diferentes interacciones que se generan alrededor de su práctica, dado que para ser un docente inclusivo se requiere un cambio de mentalidad en relación a las acciones pedagógicas a seguir, lo cual dará cuenta de lo que este hace y, a la vez, informará por qué lo hace. En ese sentido, el cambio de mentalidad del docente inclusivo está dirigido a los tres principios que se presentan a continuación:

1. Centrarse en lo que se enseña y cómo se enseña, en lugar de quién va a aprender: no se trata de ignorar la diversidad evidente en el aula, sino de asumir la responsabilidad de crear oportunidades de aprendizaje disponibles para todos, que sean adecuadas y flexibles a las necesidades de aprendizaje en sus contextos cotidianos. Esto significa que los docentes inclusivos no se centran en crear experiencias de aprendizaje para el colectivo de la clase al seguir criterios de edad o grado académico, para luego hacer arreglos o adaptaciones para algunos estudiantes de nivel superior, sino que apuntan a desarrollar sus clases ofreciendo una amplia y nutrida gama de oportunidades de aprendizaje de las que todos puedan participar, aportar y construir desde sus capacidades.
2. Centrarse en reconocer las capacidades de los estudiantes como base del proceso de enseñanza-aprendizaje: esto invita a los docentes a celebrar una amplia gama de progresos y cumplimiento de metas más allá de los logros académicos establecidos para el grado que se cursa, y se entienda la importancia de estos. Así pues, los docentes pueden tomar decisiones pedagógicas en relación con lo que los estudiantes pueden hacer, en lugar de centrarse en lo que no pueden realizar (es decir, en sus dificultades). En este principio, como se ha mencionado, se consideran dos aspectos importantes: que el aprendizaje es social, por lo tanto, trabajar metas colectivas con todos los estudiantes le aporta a la construcción académica y al crecimiento personal de todos, y la evaluación formativa como una herramienta crucial en el seguimiento del progreso del aprendizaje, lo cual le permitirá al docente hacer las adecuaciones necesarias para direccionar el cumplimiento de los objetivos durante el proceso, antes que llevar a cabo una medición final que los categorice en buenas o malas ejecuciones.
3. Centrarse en el compromiso sobre el desarrollo profesional continuo como una manera de contribuir al desarrollo de las prácticas inclusivas: los docentes pueden

asumir las dificultades que encuentran en su práctica docente como retos que los motivan a buscar soluciones creativas e innovadoras, probar nuevas formas de trabajo y mostrar disposición para asumir desafíos. Con esta mentalidad, el docente no se centrará en las dificultades de sus estudiantes ni en las políticas educativas, o en la infraestructura o recursos, incluso no las buscará en él, sino que interpretará las dificultades como oportunidades de crecimiento profesional y como desafío para su conocimiento, prácticas pedagógicas y habilidad para conectar, hacer y mantener redes de apoyo sostenibles que respeten la dignidad de los estudiantes como seres holísticos y ecológicos miembros de la comunidad.

Entonces, al comprender el compromiso que tiene, el profesor debe desplegar una serie de habilidades como la capacidad de comunicarse de forma oral y escrita para mantener el flujo de información con los estudiantes, los docentes y la comunidad, así como excelentes habilidades de organización del tiempo, materiales, contenidos y recursos humanos para alcanzar los objetivos con calidad y en el tiempo asignado. También requiere ser capaz de relacionarse con los otros desde el respeto, y fortalecer su capacidad de colaborar con los demás docentes para lograr objetivos comunes y compartir conocimientos, experiencias y dudas que le permitan buscar soluciones en conjunto (Graham et al., 2015).

De igual forma, se debe resaltar la importancia que tiene la autorregulación emocional del profesor, pues es un requisito fundamental para enfrentar los desafíos que suponen algunos comportamientos de los estudiantes y algunas situaciones que pueden presentarse en el aula (Sutton, 2004). La autorregulación emocional es un término que se utiliza, generalmente, para describir la capacidad que tiene una persona para administrar y responder de manera efectiva a una experiencia emocional, y usar una variedad de estrategias de autocontrol, monitoreo y toma de decisiones para aplicarlas a diferentes situaciones con la finalidad de adaptarse a las demandas del medioambiente. Por ende, las habilidades de regulación emocional son indispensables para aprender a gestionar y cambiar de manera efectiva la forma en que nos sentimos y nos enfrentamos a las situaciones (Sutton, 2000; 2004).

Aunque en el contexto de trabajo se evidencia que las características propias de un estudiante pueden ser muy desafiantes, la práctica docente efectiva es un factor decisivo en los logros académicos profesionales de los estudiantes y genera un impacto en sus competencias en la vida adulta (Darling-Hammond et al., 2007; Hattie, 2003, 2005). De acuerdo con esto, es posible que el profesor efectivo y responsivo obtenga menores tasas de deserción universitaria, lo cual impactaría positivamente en la capacidad de los estudiantes para obtener un trabajo significativo y mejor remunerado, que a su vez mejoraría sus condiciones de vida a futuro (Graham et al., 2015). Al respecto, es necesario mencionar que, aunque algunos estudiantes pueden requerir de apoyos externos al colegio para lograr el aprendizaje, la mayoría se beneficia cuando el profesor hace su trabajo de manera responsiva: esto es cuando el profesor planea los contenidos y las estrategias de enseñanza, ofrece variedad de oportunidades, organiza los recursos disponibles, ajusta las tareas a las necesidades e intereses de cada uno y retroalimenta el proceso de aprendizaje para mejorarlo.

4.3 El docente universitario responsivo

La responsividad se refiere a la capacidad de respuesta diligente y eficaz de los participantes del proceso de aprendizaje, lo que supone la enseñanza que se ofrece para todos a través de experiencias de aprendizaje que son relevantes para cubrir las necesidades de los estudiantes, y fortalecer sus capacidades para responder a diferentes retos durante toda la vida. La enseñanza significativa está íntimamente relacionada con el compromiso de los docentes en su quehacer pedagógico, al brindar una serie de oportunidades efectivas, claras y adaptables que responden a las necesidades de aprendizaje de su aula de clase.

Ahora bien, el modelo del profesor responsivo propuesto por Berman y Graham (2018) se refiere a ocho aspectos que ayudan a guiar el quehacer pedagógico inclusivo dentro del aula. Las primeras cinco preguntas deben abordarse secuencialmente en la etapa de planificación y las tres siguientes se deben repetir durante y después de la sesión de clase u otro lapso que sea definido por el profesor; estas preguntas se centran en lo siguiente.

1. ¿Qué modelos enmarcan mi trabajo como profesor?: este primer paso aborda los parámetros dentro de los cuales se espera que el profesor actúe, y también definen las responsabilidades, valores y actitudes que este debe tener en el contexto educativo, es decir, considerar el marco ecológico (Graham et al., 2015, p. 68) en el que se desenvuelven las relaciones en la comunidad educativa. Asimismo, aborda el currículum y las normativas legales e institucionales que deben considerarse para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto dado, los cuales son los marcos teóricos más evidentes del trabajo del docente. Sin embargo, además de estos modelos explícitos, es importante que el profesor también reflexione sobre los elementos del currículum oculto (Giroux, 1983), lo cual refiere que además de los contenidos del currículo oficial, la universidad debe permitir que se aprenda de manera inconsciente una serie de reglas de comportamiento, ideas del “bien” y el “mal” y una amplia gama de juicios de valor que absorben los estudiantes en el proceso de socialización. Finalmente, cabe anotar que dentro de los modelos que enmarcan la labor docente se encuentra la globalización, los cambios rápidos y las exigencias de la sociedad contemporánea, el desarrollo de la tecnología y sus implicaciones en la vida moderna.
2. ¿Qué traigo yo, como profesor, al salón de clase?: en el trabajo del docente influye profundamente su propia experiencia, sus intereses y sus preferencias, al igual que su perspectiva de la vida y la educación. En consecuencia, el proceso de inclusión de la diversidad en el aula, el aprendizaje de los estudiantes y la experiencia que estos tengan de la etapa académica superior estará marcada por las experiencias de sus profesores (Graham et al., 2015). Por ello, es importante que el docente tome conciencia de estos elementos: ¿qué hechos asumo como dados cuando enseño?, ¿de dónde vienen estos supuestos?, ¿de mi cultura, de mi experiencia pasada como estudiante?, ¿qué estilos de enseñanza prefiero?, y ¿qué tipo de estudiante prefiero? Al responder estas preguntas de forma honesta y profunda, el profesor hace visible elementos clave en su práctica docente, y de esa forma puede decidir si continua o ajustar ciertas prácticas para promover el aprendizaje de todos sus estudiantes. En cuanto a ello, es importante señalar que el profesor debe reflexionar acerca de

su propia mentalidad, es decir, de la visión que tiene sobre de sus capacidades y limitaciones (Dweck, 2012), la cual puede entenderse como una capacidad inmutable o fija, o bien como una capacidad que puede desarrollarse. De esa manera, se tiene que algunas personas asumen que tienen talentos determinados en cuanto a sus capacidades intelectuales, rasgos de personalidad y valores morales, mientras que otras creen que estos elementos pueden desarrollarse y cambiar con los esfuerzos que se realicen para ello.

3. ¿Qué traen mis estudiantes al salón de clase?: es el tercer paso para lograr una práctica inclusiva, donde se requiere que el profesor responsivo observe y se pregunte sobre las experiencias y los conocimientos que los estudiantes tienen. El aprendizaje es un proceso que entreteje conocimientos nuevos con otros antiguos (ya consolidados), por eso es fundamental que el profesor presente los contenidos y las estrategias de forma entrelazada con la experiencia de los estudiantes. Además, es necesario que el profesor conozca y reconozca las personalidades de sus estudiantes, las dinámicas sociales que se establecen entre ellos, sus intereses y motivaciones, sus capacidades y sus dificultades, y las utilice como herramientas a favor del aprendizaje. Sobre este punto, resulta ilustrativa la metáfora del bolso virtual del estudiante (Thomson, 2002) que muestra que todos los estudiantes, aunque sus circunstancias sean muy desventajosas, poseen una cantidad de recursos e historias que el profesor puede aprovechar para facilitar aprendizajes significativos, relevantes y, por lo tanto, sostenibles.
4. ¿Qué necesito enseñar en este momento?: aunque los currículum meso y micro definen los lineamientos y la hoja de ruta de la enseñanza, la decisión específica y concreta respecto a qué se enseñará en el aula es responsabilidad del profesor, quien asume una actitud activa y responsiva. Por eso cuando el profesor responsivo ya es consciente de lo que exige el currículum y de las necesidades, las capacidades y los intereses de sus estudiantes, debe decidir cuáles son las necesidades de aprendizaje más importantes de la clase en general y de los estudiantes en particular, y favorecer la inclusión. Esto significa que el profesor responsivo identifica cuáles son los subgrupos de estudiantes que requieren, por ejemplo, recursos adicionales para aprender los contenidos que se le enseñarán al grupo completo, así como el profesor responsivo puede anotar estas consideraciones para luego diseñar las estrategias que permitirán alcanzar sus objetivos, en pro del aprendizaje de todos.
5. ¿Cómo enseñar a todos mis estudiantes?: el paso final de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo implica definir las posibles estrategias que permitirán entregar el contenido y las habilidades relevantes al grupo de estudiantes, y en su contexto específico. En ese orden de ideas, es importante que el profesor pueda identificar cuáles son los recursos (de los que están disponibles) más adecuados para enseñar en un momento dado, sin importar las limitaciones logísticas, de tiempo y de recursos económicos y humanos, las cuales pueden ser significativas, pero el profesor siempre contará con estrategias de enseñanza y deberá utilizarlas para promover el aprendizaje de todos.
6. ¿Qué aprendieron mis estudiantes?: saber y entender qué han aprendido los estudiantes, por qué y de qué manera es clave para facilitar la inclusión en el aula. Para esto, el profesor responsivo debe evaluar el cumplimiento de los objetivos

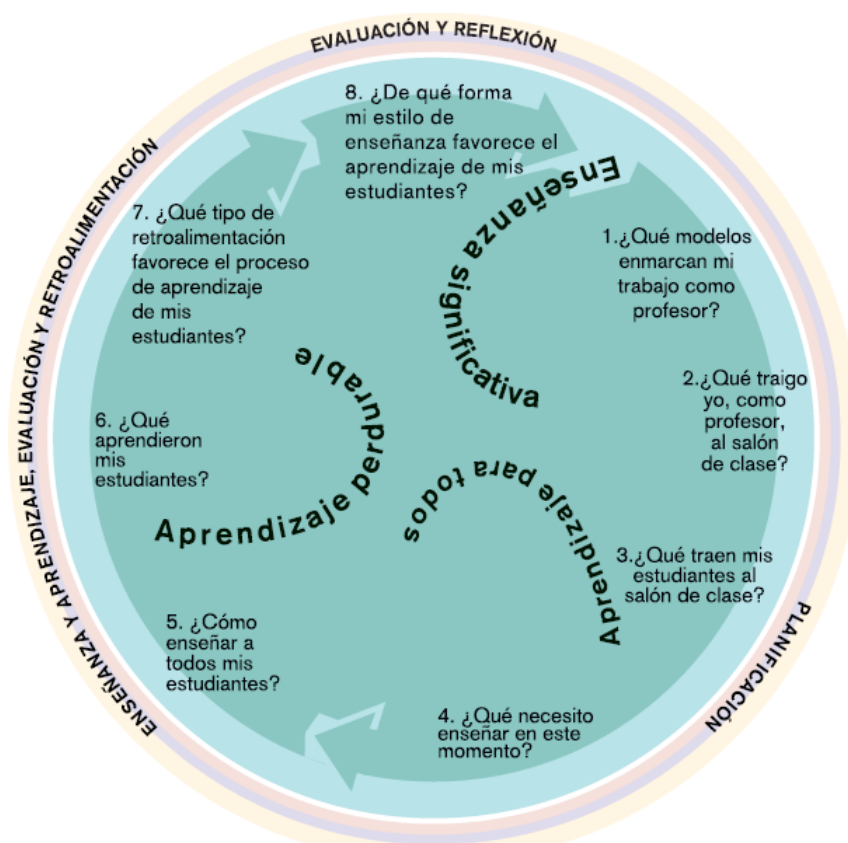
específicos de la clase, y considerar los resultados inesperados que se hayan obtenido; esta evaluación requiere que el profesor incorpore mediciones cuantitativas como la asistencia, calificaciones y tiempo dedicado al trabajo en clase, igualmente, resultados cualitativos como la participación, la motivación o la interacción entre los estudiantes. Por ende, la evaluación es más que una instancia formal, para la cual el estudiante se prepara y donde se mide la adquisición de contenidos, que es un proceso continuo inmerso en el trabajo de la clase, el cual permite que el profesor ajuste sus estrategias de enseñanza y el estudiante ajuste sus estrategias de aprendizaje.

7. ¿Qué tipo de retroalimentación favorece el proceso de aprendizaje de mis estudiantes?: la retroalimentación es la información que proviene del ambiente como consecuencia de una acción, y que permite hacer modificaciones para obtener los resultados deseados. En el contexto de aprendizaje, los estudiantes universitarios reciben retroalimentación continuamente de sus profesores y compañeros, y esto les indica lo que han aprendido y lo que necesitan aprender. Además, cada actor de la comunidad educativa puede retroalimentar de diversas formas, esto es de manera positiva, negativa, explícita, ambigua, cualitativa, cuantitativa, entre otros; por ello, es fundamental que el profesor responsivo identifique cuál es el tipo de retroalimentación más efectiva para promover el aprendizaje de cada estudiante y del grupo en general, también debe utilizar esta herramienta conscientemente para promover el aprendizaje de todos. En el apartado de evaluación sostenible se profundiza en este tema.
8. ¿De qué forma mi estilo de enseñanza favorece el aprendizaje de mis estudiantes?: en este paso, el profesor responsivo vuelve sobre sí mismo para reconocer su injerencia en el aprendizaje de los estudiantes. En este paso el docente reflexiona sobre la planificación realizada, la organización de los recursos disponibles, la implementación de las estrategias de enseñanza y su evaluación; cuando el profesor es responsivo logra mejorar de forma progresiva su quehacer docente y con ello facilita los procesos de inclusión de todos los estudiantes en el aula. Es importante que el profesor reconozca la imposibilidad de responder a esta pregunta de forma objetiva, lo cual no le quita validez a la respuesta, por lo que se recomienda realizar una reflexión desde diversos puntos de vista y ponerse en el lugar de los diferentes actores involucrados en el proceso que se evalúa para así obtener una mirada más global. Ahora bien, si el profesor presenta dificultades para responder a esta pregunta de forma integral, puede apoyarse en un colega con quien tenga una relación de respeto y confianza, y le pueda pedir, por ejemplo, que observe una clase y le entregue una retroalimentación.

De esa manera, estas ocho preguntas que se hace el profesor responsivo le permiten hacer un viaje reflexivo y crítico sobre su proceso de trabajo. A la vez, le permiten reconocer el estilo que tiene su práctica docente, y las necesidades de sus estudiantes, el aula y de sí mismo para mejorar los resultados.

Figura 4.1

El modelo del profesor responsivo



Fuente: Tomado de Berman y Graham (2018, fig. 3.1)

4.4 La evaluación inclusiva y sostenible

El aprendizaje sostenible es un proceso que se sitúa en un contexto cambiante, requiriendo constantes ajustes para responder a las necesidades y capacidades de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa. Se reconoce la importancia del uso de estrategias que promuevan el aprendizaje permanente, a partir de las oportunidades de aprendizaje que se suscitan dentro y fuera del aula. En ese proceso, la evaluación sostenible y la retroalimentación son herramientas fundamentales que se enfocan en dos fenómenos interrelacionados pero diferentes: el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza que imparte el docente.

Desde esta perspectiva, deben considerarse con especial atención las habilidades, los conocimientos y los intereses de los estudiantes y los docentes, con el propósito de apoyar aprendizajes perdurables que sustenten una profesión. Para que los estudiantes se conviertan en aprendices efectivos para el futuro, deben estar preparados para evaluar las situaciones y tareas que enfrentarán a lo largo de sus vidas. Identificar si se ha cumplido con los objetivos propuestos, conocer el proceso vivido para lograrlo, reconocer sus fortalezas y debilidades, así como aprender a buscar formas de retroalimentación en su entorno (de fuentes escritas, sus padres, compañeros, otros profesionales o docentes) les permitirá un aprendizaje posterior sólido y sostenible. La evaluación sostenible es definida como una evaluación que satisface las necesidades del presente y prepara a los estudiantes para satisfacer sus propias necesidades de

aprendizaje en el futuro (Boud, 2000).

4.4.1 Evaluación y retroalimentación en el aprendizaje

En este mundo cambiante de desafíos constantes, para hacer frente a las exigencias del siglo XXI, los procesos de evaluación y retroalimentación deben ser aplicados de forma eficaz en una amplia gama de aspectos y en una variedad de circunstancias. Es necesario enfocar la atención de los docentes y estudiantes en estos procesos para que se apropien a lo largo de todas las experiencias de aprendizaje, en lugar de que el nivel de aprendizaje esté sujeto a ellos.

Además, ser capaz de evaluar efectivamente el proceso propio de aprendizaje no es un estado que se logrará en un momento particular, sino que será necesario reelaborar continuamente a lo largo de la vida, a medida que se presenten nuevos y anticipados desafíos. De esta manera, profesores y estudiantes podrán contribuir a su propio aprendizaje y al de los demás, como parte de su aprendizaje permanente, serán asesores efectivos de por vida.

La Inclusión Educativa y Aprendizaje inclusivo reconoce tres ideas principales, presentadas por Graham et al. (2015), como sustento para la planificación, desarrollo y aplicación de la evaluación y retroalimentación en el aula:

1. El aprendizaje sostenible y las prácticas de enseñanza efectiva deben apoyarse en el uso de la evaluación como una práctica cotidiana, clara y fluida que delinee el quehacer docente; y en la participación del estudiante en las oportunidades de aprendizaje propuestas.
2. El proceso de evaluación debe considerar información holística y ecológica relevante. Debe estar disponible para todos los miembros de la comunidad, incluidas las familias, en forma de retroalimentación constante con el propósito de fortalecer la autorregulación del aprendizaje.
3. Tanto la evaluación como la retroalimentación son procesos presentes durante el ciclo del profesor responsivo, es decir transversalizan el Marco de Enseñanza Responsiva (MER).

En el contexto del aprendizaje inclusivo, la evaluación está enfocada en apoyar el proceso de aprendizaje desde la comprensión del desarrollo individual y del aprendizaje como proceso cognitivo y social, la identificación de las capacidades y las necesidades de aprendizaje actuales de los estudiantes considerando factores holísticos y ecológicos involucrados, la decisión de las adecuaciones de diferenciación que se hagan necesarias y la valoración de la aplicación efectiva de las estrategias propuestas, así como su incidencia en el progreso de la clase en general.

Es de mencionar que la evaluación del aprendizaje, o evaluación sumativa o evaluación de resultados, es aquella que permite al estudiante demostrar lo que sabe y al profesor determinar el nivel de logro. Se efectúa contrastando los resultados entregados por el estudiante con los criterios esperados, por ejemplo, en una prueba de selección múltiple, cuyas respuestas son buenas o malas; también puede efectuarse contrastando los resultados de un estudiante en relación a otros. La premisa que subyace el uso de este tipo de evaluaciones es que la medición de aprendizajes o los logros pasados permite predecir el aprendizaje futuro, es decir que las

buenas calificaciones de un estudiante en determinada asignatura indican que este será más capaz de aprender nuevos contenidos en esa misma área. Esta evaluación es muy utilizada y es informativa, sin embargo, no permite predecir qué elementos deben enseñarse a continuación ni cómo hacerlo, un ejemplo de esta evaluación son los test de preguntas base.

De esta forma, se afirma que todas las decisiones que se tomen para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en el aula deben estar respaldadas en la evaluación del aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje (DEECD, 2014). La evaluación para el aprendizaje, o evaluación formativa o evaluación del proceso, es la que permite al docente identificar las estrategias efectivas de enseñanza con un estudiante o grupo de ellos, los aprendizajes que estos han tenido y, así, definir qué debe enseñar a continuación. Así pues, permite identificar el proceso por medio del cual se podrá apoyar el aprendizaje futuro, siendo requisito fundamental la implementación de dicho proceso (Graham et al. 2015). Al respecto, cabe señalar que por “proceso para apoyar el aprendizaje” se entiende a aquellos factores que están bajo el control del profesor y que potencian o dificultan el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la evaluación como aprendizaje es la que hace visible el proceso de aprendizaje para el profesor y/o el estudiante. De tal modo, puede tomar la forma de una autoevaluación, permitiendo que el estudiante conozca y reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades metacognitivas. Estas son un elemento clave en el logro del aprendizaje autorregulado para alcanzar el aprendizaje perdurable, convirtiéndose en aprendices independientes, en consonancia con los requerimientos del siglo XXI (Graham, et al. 2015). Por otro lado, el profesor puede diseñar actividades de aprendizaje que le permitan ver el proceso de los estudiantes y no solo el resultado. Las actividades de autoevaluación se constituyen en una herramienta que cumple esta doble función, permitiéndole al profesor y al estudiante conocer las expectativas y los aprendizajes que han tenido, y encaminar las actividades siguientes hacia el logro de los objetivos dispuestos para el curso.

4.4.2 La evaluación como herramienta del profesor responsivo para ejercer la enseñanza superior basada en evidencia

El concepto de práctica basada en evidencia hace referencia a la sistematización de los procesos educativos y los resultados obtenidos para difundir de manera clara las estrategias que funcionan en un contexto dado. Según Bellert y Graham (2018), la evidencia que el profesor debe utilizar para tomar decisiones pedagógicas tiene cuatro fuentes (como se citaron en Chuchuca, s.f., p. 1):

- La investigación
- La experiencia profesional del docente
- La información proveniente del contexto y el estudiante.
- La información que el profesor va obteniendo al trabajar de forma responsiva con los estudiantes.

El docente debe recoger información relevante de todas estas fuentes y triangularla, es decir, combinar la información que cada una entrega para ver sus convergencias y sus diferencias para tomar la decisión que mejor promueva el aprendizaje sostenible y la inclusión educativa (Seale, 2010). (Como se citó en Chuchuca, s.f., p. 1)

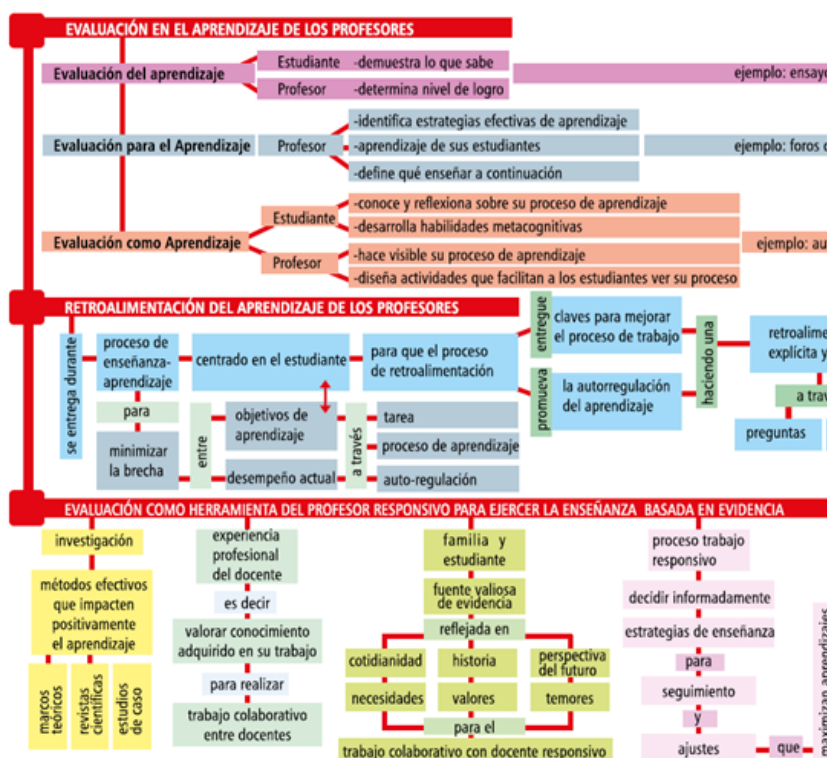
4.4.3 Retroalimentación del aprendizaje

Hattie, y Timperley, (2007) definen la retroalimentación como la información que ayuda a entender el desempeño del estudiante desde las fortalezas, debilidades, aciertos y desaciertos. El objetivo de la retroalimentación es favorecer el entendimiento del desempeño actual para replantear metas, estrategias y/o enfoques, procurando alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Hattie (2009) afirma que la retroalimentación es el factor que más impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, es fundamental que el profesor tome conciencia del rol vital que esta tiene en el proceso de aprendizaje. (Como se citaron en Zuñiga, s.f., p. 1)

La retroalimentación es efectiva cuando es específica, cuando sugiere estrategias para lograr el objetivo propuesto, cuando se entrega de forma oportuna y cuando promueve que el estudiante incorpore en su interior los elementos que le permitirán hacer su propia retroalimentación efectiva y, así, promover su proceso de aprendizaje autodirigido. La retroalimentación debe comunicarse de forma explícita, como afirmación o como pregunta. La evidencia muestra que es tan provechoso retroalimentar lo correcto como lo incorrecto, utilizando una mezcla de aseveraciones y preguntas. (Zúñiga, s.f., p. 1)

Figura 4.2

Principios de la evaluación y el aprendizaje inclusivo y sostenible



Fuente: Tomado de Berman y Graham (2018)

4.5 Situación académica de las IES

En este apartado se presentan los resultados del estudio del nivel de preparación que tienen las universidades públicas para atender a estudiantes con discapacidad, referente a la gestión del aprendizaje inclusivo. El análisis realizado fue de tipo descriptivo con enfoque cualitativo y cuantitativo, el cual abordó las siguientes categorías:

Tabla 4.1*Categorías de gestión del aprendizaje inclusivo en las IES*

Categorías	Subcategorías	Unidad de análisis
Gestión del aprendizaje	Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos de carreras. - Formatos del sílabo y material bibliográfico.
	Adaptaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolos de adaptaciones curriculares. - Adaptaciones curriculares en el proceso E/A.
	Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos de sensibilización. - Capacitación a docentes en didáctica y evaluación.
	Estrategias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de conocimiento o experiencia de los docentes. - Formatos del sílabo y material bibliográfico. - Metodologías de enseñanza-aprendizaje (E/A) inclusivas. - Tutorías de acompañamiento académico. - Apoyo con intérpretes y facilitadores en el proceso de E/A.
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Indicadores de conocimiento y concientización. - Evaluaciones alternativas adaptadas. - Atención del personal administrativo. - Conocimiento sobre la discapacidad de su par/compañero de aula.
	Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación, irrespeto o violencia. - Ayudas económicas. - Participación en el Órgano Colegiado Académico Superior. - Relación con los compañeros del aula.

Fuente: Elaboración propia de los autores

4.5.1 Resultados

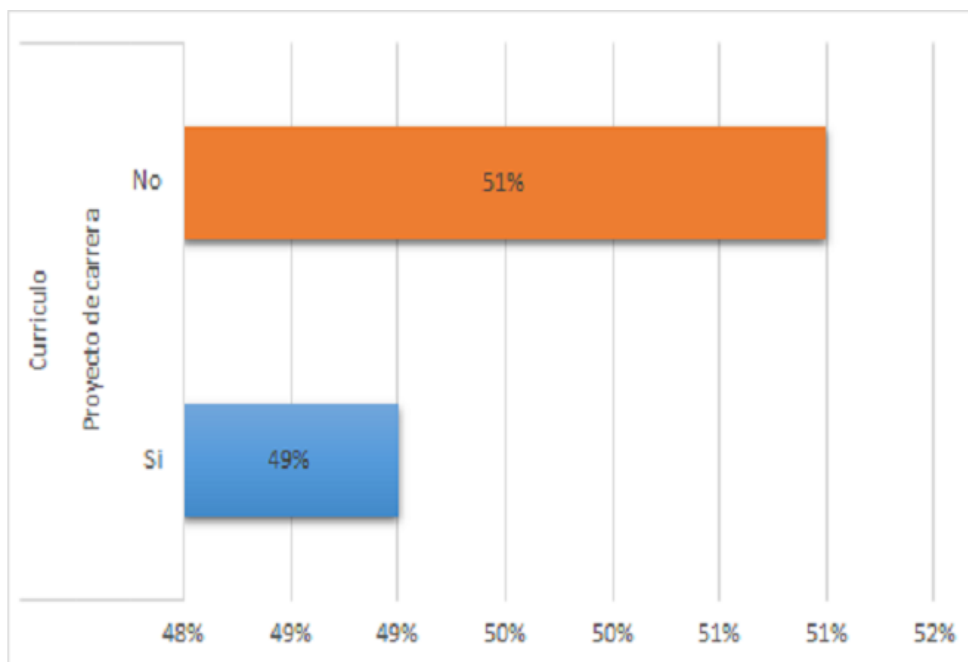
¿Las IES promueven una gestión de aprendizajes inclusivos y de participación efectiva en el sistema universitario?

En la subcategoría currículo de la Figura 4.3 se observa que el 51 % de los docentes manifestó que los proyectos de carrera no contemplan contenidos sobre igualdad en la discapacidad, mientras que el 49 % señaló que sí hay un abordaje como eje transversal. Posiblemente, esta circunstancia se deba a que actualmente en las IES están rigiendo proyectos

antiguos de carreras y nuevos rediseños curriculares, y en este último es de obligatorio cumplimiento incorporar el tratamiento de la discapacidad en el aula.

Figura 4.3

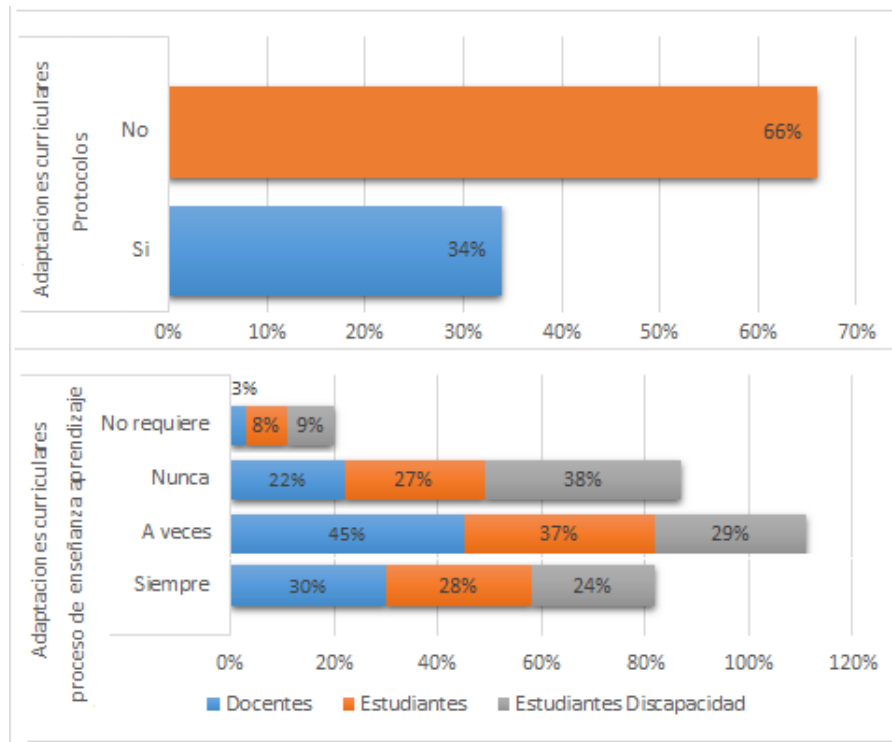
Proyectos de carreras con contenidos inclusivos



Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

En la subcategoría adaptaciones curriculares de la Figura 4.4, la mayoría de las docentes y estudiantes con discapacidad, manifiestan que no existen protocolos oficializados para adaptaciones curriculares en función de atender el aprendizaje a estudiantes con algún tipo de discapacidad, salvo casos excepcionales. De Igual manera se refleja en forma generalizada la no aplicación de adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje. (Fierro et al., 2019, p. 8)

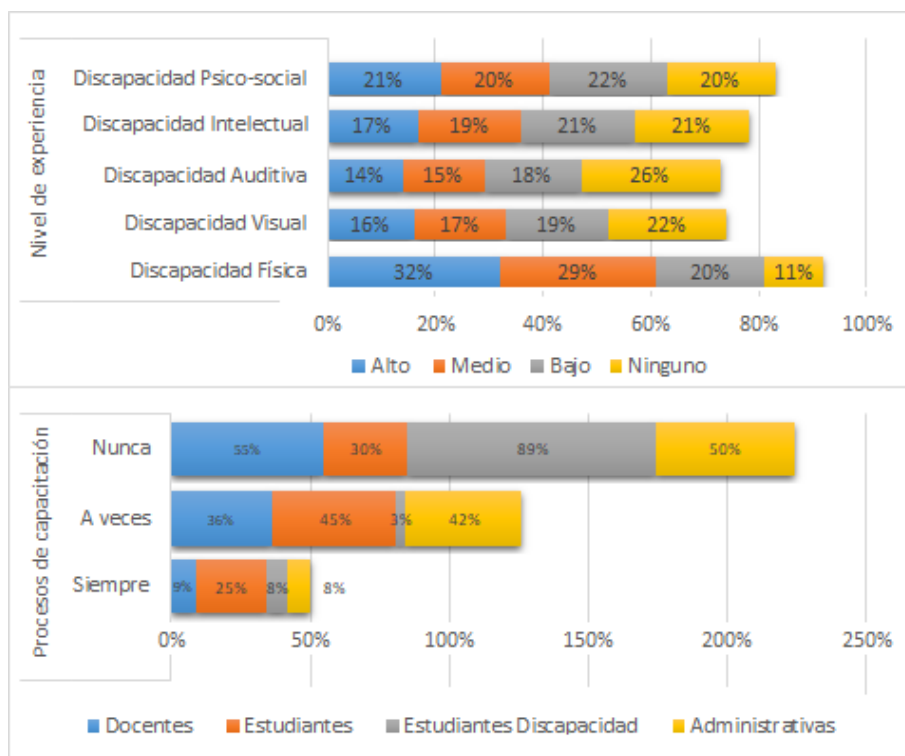
Figura 4.4
Adaptaciones curriculares



Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

En subcategoría capacitación según la Figura 4.5, en referencia al nivel de experiencia de docentes para trabajar con estudiantes con diferentes tipos de discapacidad, los resultados muestran en un porcentaje representativo la poca y casi nula experiencia y conocimiento en los tipos de discapacidad auditiva, visual, intelectual y psicosocial; en tanto que hay un avance significativo en el conocimiento de la discapacidad física. De igual manera también en un porcentaje elevado se infiere que en las IES no se han desarrollado procesos de capacitación y sensibilización sostenido dirigido a los miembros de la comunidad universitaria. (Fierro et al., 2019, p. 8)

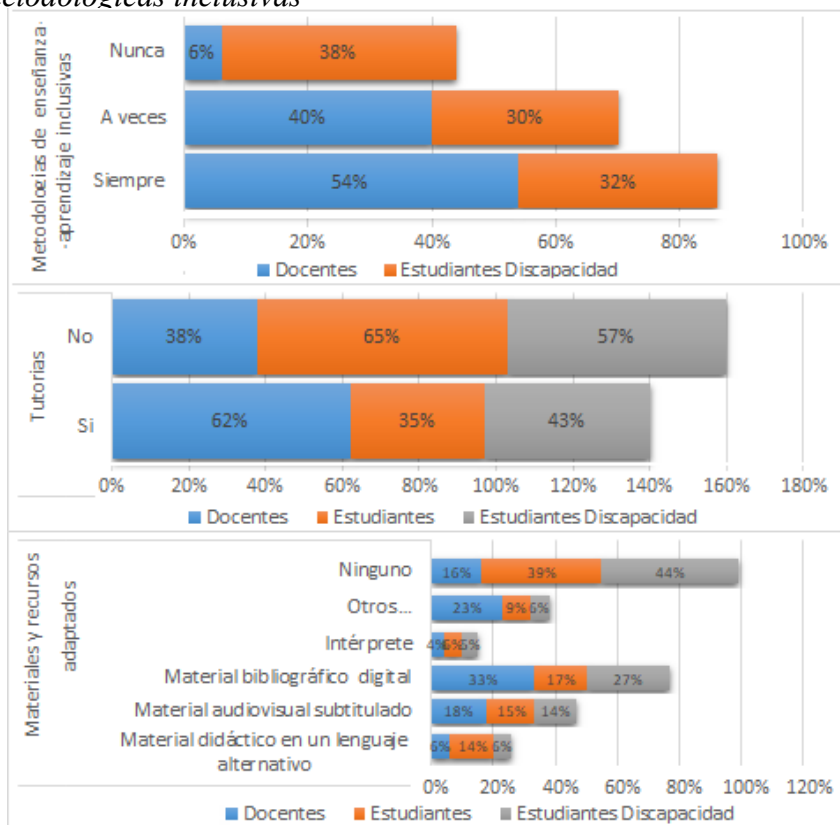
Figura 4.5
Experiencia, capacitación y procesos de sensibilización



Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

En el análisis de la Figura 4.6 correspondiente a la subcategoría estrategias metodológicas, en lo referente al empleo de metodologías inclusivas, los docentes en su mayoría manifiestan (54 %) que siempre utilizan; sin embargo, los estudiantes con discapacidad (38 %) expresan que nunca utilizan metodologías inclusivas; esto evidencia dos puntos de vista diferentes. En cuanto a tutorías de acompañamiento académico, los estudiantes en su mayoría expresan que no hay apoyo de estas estrategias para evitar la repitencia o deserción. Finalmente, en cuanto a materiales y recursos adaptados utilizados por docentes son los materiales digitales los mayormente utilizados, en tanto los otros tipos muy pocos o casi nunca son empleados. (Fierro et al., 2019, p. 9)

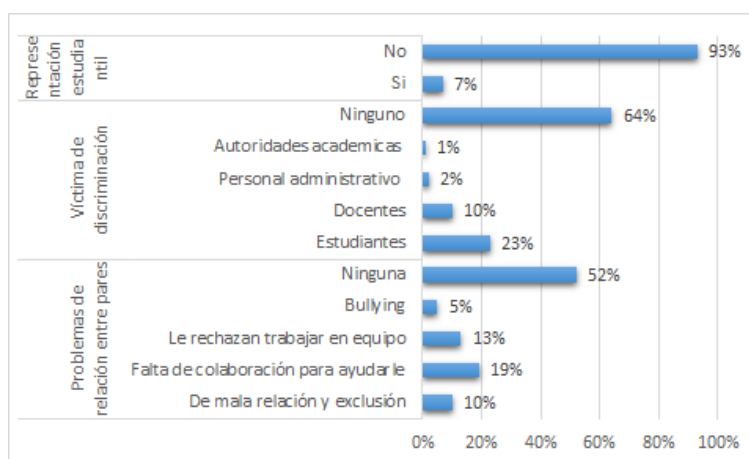
Figura 4.6
Estrategias metodológicas inclusivas



Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

En lo que respecta a la Figura 4.7 en relación al análisis de evaluaciones alternativas adaptadas por parte de los docentes, los resultados de los estudiantes con discapacidad expresan mayoritariamente que nunca se emplean, sin embargo, se puede entender que en algunas IES y en ciertos tipos de discapacidad hay iniciativas de aplicación de este tipo de evaluación. (Fierro et al., 2019, p. 10)

Figura 4.8
Convivencia universitaria de los estudiantes con discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de investigación desarrollada en el año 2018-2019

4.5.2 Análisis y discusión

En la mayoría de las IES objeto de estudio, se evidencia una preocupación por la implementación de prácticas inclusivas para estudiantes con discapacidad, sin embargo, los resultados presentan indicadores poco favorables en la aplicación de un diseño pedagógico inclusivo, esto se visibiliza en los planes de estudios, en los sistemas de evaluación poco flexibles, y metodologías de aprendizaje que no responden a las necesidades específicas de la diversidad. Por otra parte, también se denota escasa disponibilidad de tecnologías y recursos de apoyo adaptadas, insuficiente actualización y capacitación docente, escaso o nulo proceso de acompañamiento académico para garantizar la permanencia y progresión de los estudiantes con discapacidad y evitar la repitencia o deserción, y sobre todo aún existe alguna forma de discriminación en la convivencia universitaria. (Fierro et al., 2019, p. 12)

Estos resultados, en definitiva, muestran restricciones de tipo normativo, sobre todo en los aspectos pedagógicos que limitan la permanencia, progresión y titulación de estudiantes con discapacidad, lo cual se ve reflejado en el índice de deserción o repitencia publicado por la SENESCYT (2014), que es significativo, debido a una incompleta adaptación de los programas académicos de las IES. Estos aspectos se contrastan con importantes estudios e informes realizados por Rodríguez (2004); Restrepo y otros (2012); Herdoíza (2015); CINDA (2016), en los que coinciden en señalar la existencia de un marco legal educativo integral, que en teoría facilita el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, pero que en la realidad es distinta, pues se evidencian restricciones sobre todo en el proceso de enseñanza aprendizaje que no es inclusivo. (Fierro et al., 2019, p. 12)

Para superar estas circunstancias la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del año 2018 obliga a las IES a generar proyectos y programas para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad y determina al Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) verificar que las Instituciones de Educación Superior tengan implementados los requerimientos de accesibilidad universal para promover el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018). De igual forma el Reglamento de Régimen Académico codificado del año 2019, en el Art 85. establece que “las IES deberán desarrollar políticas, programas y planes de acciones afirmativas e inclusión educativa en los cuales habrán de contemplarse metodologías, ambientes de enseñanza aprendizaje, métodos e instrumentos de evaluación que propicien el acceso universal”. (Fierro et al., 2019, p. 12)

CAPÍTULO V

JUNTOS HACIA LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA

**María José Fierro Bósquez, Juan Eloy Bonilla, Washington Fierro, Arturo Rojas
Sánchez**

5. INTRODUCCIÓN

Como hemos mencionado en los apartados anteriores, la universidad inclusiva de hoy es aquella que tiene en cuenta —desde su propia política y cultura hasta las acciones efectivas— la diversidad del alumnado, con un énfasis especial en quienes se encuentran en situación o riesgo de exclusión. Por ende, es la universidad que busca analizar, eliminar o minimizar los obstáculos que impiden que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje y logren su plena participación en el sistema universitario.

Para conseguir la plena integración y participación de los estudiantes con discapacidad, se deberá garantizarse la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta tanto cuestiones de accesibilidad de transporte, infraestructura, espacios sin barreras físicas, materiales curriculares adaptados, ayudas, entre otros; así mismo deberá existir un sistema articulado de ingreso, permanencia, progresión y egreso accesible, eliminando todo tipo de barreras y permitiendo una situación de equidad. Desde este escenario cada día se convierte en un imperativo, el desarrollo e implementación de estrategias de educación inclusiva que permitan el acceso, permanencia y titulación de los estudiantes con discapacidad en la educación superior, para que así, estos profesionales puedan ser partícipes de la construcción y transformación de la sociedad. (García-Cano et al., 2018, p. 7)

Entonces, la igualdad de oportunidades de estudiantes y miembros de la comunidad universitaria con discapacidad se logra al eliminar cualquier forma de discriminación, y al implantar medidas de acción afirmativas que estén orientadas a la participación plena y efectiva de estos en el ámbito universitario. Así pues, se deben disponer de todos los medios, los apoyos y los recursos necesarios que aseguren la verdadera igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, en relación con el resto de las personas que forman parte de la comunidad universitaria.

En el caso de los estudiantes con discapacidad, se requiere de la puesta en práctica de programas de adaptaciones curriculares, tutorías académicas y trabajo colaborativo, entre otras acciones que constituyen un recurso valioso para avanzar en pro del derecho que tienen todos los estudiantes de contemplar opciones de vida en igualdad de condiciones. No obstante, para ello es necesario que el entorno universitario y de educación superior sea sensible a las necesidades y capacidades de los diferentes estudiantes, especialmente del alumnado con discapacidad, a fin de poder avanzar en el camino que los lleva a convertirse en una universidad inclusiva.

5.1 Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares consisten en una serie de intervenciones que permiten que los estudiantes mejoren las dificultades ligadas a sus procesos de aprendizaje y a las relaciones que se mantienen dentro de la participación, en una situación o actividad educativa, con el objetivo de que se potencialicen estos procesos en concertación con sus necesidades educativas, para así posibilitar su desarrollo personal y social, mediante la modificación de los diferentes elementos de acceso o constitución del currículo, los cuales se generan de manera significativa y no significativa (Blanco, 2002; Castellano-Burguillo et al., 2010).

Inicialmente, las adaptaciones curriculares no significativas se realizan con el objetivo de alcanzar los mismos objetivos y contenidos marcados en el currículo ordinario hacia el grupo cotidiano, en donde se aplican una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que permitan el acceso a los mismos sistemas de aprendizaje y evaluación, sin llegar a afectar la consecución de la dinámica del curso, ciclo o nivel educativo en el que se encuentre el educando. Mientras que, las adaptaciones curriculares significativas implican un proceso más amplio, debido a que se hacen cambios a los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares, con el objetivo de generar variaciones a los objetivos como de los respectivos sistemas generales de aprendizaje y evaluación de diversas áreas de trabajo y, por tanto, se modifica el grado de consecución de las capacidades y habilidades a adquirir y formar durante el nivel educativo correspondiente con el estudiante (Blanco, 2002; Cardona-Maltó, 2006; Castellano et al., 2010).

Por esta razón, las adaptaciones curriculares facilitan el desarrollo de un diseño curricular en el que se busque satisfacer los diferentes niveles de dominio y exigencia de los contenidos transmitidos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ligados a un determinado contexto educativo, en donde se desenvuelven los educandos, con el propósito de servir de base para la toma de decisiones enfocadas en el establecimiento de apoyos frente a las diferentes necesidades educativas de las personas con discapacidad (Cardona-Maltó, 2006; Castellano et al., 2010). (Como se citó en Enciso et al., 2016, p. 76)

También es preciso aclarar, como lo señalaron los autores Abad, Álvarez y Castro (2008), Álvarez-Pérez et al. (2012), Universidad de Málaga (2013) como se citaron en Enciso et al. (2016):

Que cuando un estudiante con discapacidad se encuentra próximo a ingresar al ámbito de la educación superior, se enfrenta con una nueva etapa en la que se presentan dificultades en el acceso y adaptación oportuna a esta, debido a que muchas IES no cuentan con políticas institucionales que faciliten la inclusión y adecuación a este contexto educativo, lo cual trae como consecuencia que los procesos de aprendizaje del estudiante se lleguen a desconectar de los procesos adaptativos generados en los niveles educativos anteriores.

Por lo tanto, se debe implementar este tipo de adaptaciones curriculares por medio de una amplia valoración del estudiante y del contexto en que se encuentra, con el objetivo de satisfacer sus necesidades educativas, lo cual no solo facilita que el educando pueda tener mejores procesos de formación y adaptación académica, sino también, se pueda hacer la incorporación de esta temática dentro de la formación universitaria como forma de generar una inclusión y respeto por la diversidad de las personas (Cardona- Maltó, 2006; Carreras-Tudurí, 2003; Tapias-Berrios y Manosalva-Mena, 2012). (pp. 76-77)

5.2 Orientaciones prácticas de acuerdo con la discapacidad

La propuesta de orientaciones se basa en el criterio de unificar ciertas directrices de referencia y aplicación de las adaptaciones curriculares más adecuadas para estudiantes con discapacidad, independientemente de la universidad donde desarrollen sus estudios. La guía tiene la siguiente estructura donde se aborda la relación docente estudiante, tareas y evaluaciones y uso de recursos de apoyo. Estas orientaciones han sido tomadas de importantes organizaciones

y redes universitarias como (SAPDU, 2016):

Figura 5.1

Estrategias metodológicas de las adaptaciones curriculares



5.2.1 Necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad

Garantizar el acceso y la adaptación al programa formativo en la universidad es una medida de acciones afirmativas para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Estas adaptaciones pueden consistir en proveer de manera adecuada y oportunamente recursos especiales, personales, materiales o de comunicación para el acceso al currículo universitario y/o en los ajustes de los elementos no prescriptivos o básicos del programa formativo, como pueden ser los tiempos, la metodología o la tipología de la evaluación.

Entonces, las adaptaciones se establecerán dependiendo de las Necesidades Educativas que presente el estudiante y estas serán específicas de cada persona y variarán dependiendo de las características personales, la titulación que esté desarrollando y su situación actual, entre otros factores. El diagnóstico previo del alumnado y sus circunstancias permitirá establecer el tipo de adaptaciones y recursos más adecuados, que se deberán expresar en términos positivos, desde las capacidades y cualidades del estudiante.

Antes de abordar las adaptaciones indicadas para cada tipo de discapacidad o dificultad en el aprendizaje, es preciso concretar una serie de medidas que son de aplicación general para todos los estudiantes con necesidades educativas y que son las siguientes:

1. No se debe identificar en el aula al estudiante con necesidades educativas, salvo que tengamos autorización del mismo para informar a sus compañeros.
2. Facilitar al inicio del ciclo académico, la programación de la asignatura - sílabo, horario de las tutorías académicas, los periodos establecidos para entrega de trabajos, las fechas de pruebas - exámenes y cualquier otra información relevante
3. Emplear tutorías académicas y trabajo colaborativo como estrategias de apoyo en el proceso de aprendizaje. Las tutorías le permitirán al profesorado identificar las

dificultades referentes a las asignaturas, clarificar conceptos, resolver dudas, ampliar contenidos, así como promover un seguimiento más exhaustivo para comprobar cuál es la evolución del alumnado y las posibles modificaciones metodológicas del programa en función de las dificultades surgidas.

4. Al inicio del curso es conveniente que se pongan en contacto el estudiante y el docente para superar las dificultades específicas en el aprendizaje y así promover una metodología adecuada.
5. Emplear con mayor frecuencia el uso de las TIC (correo electrónico, campus virtual, foros, etc.), para intercambiar dudas, información u otras cuestiones relacionadas con la asignatura.
6. Informar al estudiante de los servicios y recursos disponibles en la universidad para estudiantes con necesidades educativas.
7. En relación a las prácticas preprofesionales y servicio de vinculación incorporar al estudiante donde exista las condiciones adecuadas, mantener flexibilidad en el horario, mantener una comunicación fluida que permita la coordinación entre los tutores profesionales del centro de prácticas y los tutores académicos de la universidad.

5.2.2 Discapacidad física

Son las deficiencias, limitaciones y restricciones funcionales y/o estructurales, irreversibles e irrecuperables de las alteraciones neuromusculoesquelética o de órganos internos, que se traducen en limitaciones posturales, de desplazamiento o de coordinación del movimiento, fuerza reducida, dificultad con la motricidad fina o gruesa. Implica movilidad reducida y complejidad para la realización de ciertas actividades de la vida diaria y/o autocuidado. (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018, p. 5)

Implicaciones y necesidades

Para los estudiantes con discapacidad física se deben considerar los siguientes aspectos:

- Capacidad de desplazamiento y movilidad: dentro de lo cual se incluye la utilización de ayudas técnicas como muletas, sillas de ruedas, bastón, coche postural o andador.
- Capacidad de control de postura y de permanecer sentado.
- Facilitar el mobiliario adecuado que permita al estudiante desenvolverse de forma autónoma y favorecer la proximidad a la puerta para facilitar la entrada y salida.

Relación docente estudiante

- Busque una silla para usted si va a hablar con un estudiante en silla de ruedas y siéntese a su altura; de no ser posible manténgase a una distancia prudente, así el estudiante no tendrá que forzar el cuello para comunicarse con usted.
- Mantener contacto visual con el estudiante durante la comunicación.
- Ofrecerle suficiente tiempo para expresarse oralmente, y apoyarse del lenguaje no verbal o gestos para comprender el mensaje.
- Facilitar el uso de correo electrónico y redes sociales para información de trabajos, actividades, etc.

Información, tareas y evaluaciones

- En los casos donde el estudiante presenta dificultades para la manipulación, la evaluación debe ser oral.
- De preferencia las pruebas deben ser objetivas, de opción múltiple o preguntas de respuesta corta, de asociación y subrayado.
- Otorgar un tiempo adicional para realizar trabajos en clase y evaluaciones.
- Facilitar el uso de ordenadores, grabadoras, entre otros.

Espacio físico

- Eliminar toda barrera arquitectónica para garantizar el libre acceso de los estudiantes al espacio físico, esto es en las aulas de clases, salones, auditorios, laboratorios y baños accesibles.
- Se debe contar con rampas teniendo en cuenta la norma técnica, además, estas deben tener pasamanos y una pendiente adecuada.
- Ubicar barras de sujeción a diferentes alturas.
- El aula de clase debe tener puertas anchas en función del ancho de las sillas de ruedas u otra ayuda técnica.
- El estudiante con discapacidad física se situará en los extremos laterales de las filas, de preferencia que se encuentre próximo a la puerta.
- El aula de clase debe ser amplia para facilitar el desplazamiento de la persona con discapacidad física.
- Se debe contar con baños accesibles para personas con discapacidad física.
- En el aula se debe colocar un cancel para los materiales de estudio de la persona con discapacidad y así evitar que el estudiante tenga que trasladar continuamente sus

pertenencias.

- Preferiblemente, el aula de clase debe estar en la primera planta del edificio, de no ser posible es imprescindible la existencia y el óptimo funcionamiento de un ascensor o elevador.
- Se deben proveer mesas de trabajo adaptadas.
- Procurar que los edificios sean accesibles.

Otras

- En los casos de mayor severidad se debe procurar colocar junto a los estudiantes con discapacidad física a aquellos compañeros que tengan una actitud colaboradora, lo cual favorecerá la tutoría entre iguales y sobre todo la movilidad del estudiante.
- No toque, ni empuje la silla de ruedas sin previo consentimiento del estudiante con discapacidad física, recuerde que esta hace parte de su espacio personal.

Recurso de apoyo

- **Recursos personales:** personal de apoyo para la transcripción en los exámenes, asistente personal, transporte adaptado.
- **Recursos técnicos y materiales:** grabadora digital, ordenador portátil, programa de reconocimiento de voz, teclado virtual predictivo, ordenador táctil con soporte.

5.2.3 Discapacidad visual

Engloba las deficiencias, limitaciones y restricciones funcionales y/o estructurales que son irreversibles e irrecuperables en el sistema de la visión, las estructuras y funciones asociadas con el sentido visual. Esta consiste en una alteración de la agudeza visual, el campo visual, la motilidad ocular, la visión de los colores y la profundidad. (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018, p. 23)

Relación docente estudiante

- Si el docente o estudiante lee algún documento en clase debe hacerlo despacio y con claridad, y evitar hacer resúmenes o comentarios durante la lectura.
- Permitir el uso de recursos de apoyo que estos estudiantes utilizan comúnmente como portátiles adaptadas o Braille'n Speak, entre otros.
- En los casos donde se realicen trabajos de carácter individual es conveniente asegurarse de que los estudiantes con discapacidad visual conocen las fuentes de

acceso, los textos a leer, las herramientas multimedia disponibles en la universidad para acceder a ellos, así como también los puestos adaptados, en caso de que los haya.

- Según las circunstancias concretas del estudiante, cuando se realicen trabajos de campo que supongan desplazamientos desde el centro de residencia habitual de este se recomienda darle un mayor plazo para la presentación de informes y resultados.
- Procurar que los materiales sean totalmente digitales y accesibles.

Con respecto a los estudiantes con ceguera total, a las recomendaciones mencionadas se les deben añadir las siguientes:

- Permitir la estancia de recursos humanos (asistente personal) o técnicos en el aula y dotarla de una mesa para ellos, cuyo espacio debe ser suficiente para que puedan desplegar todos sus materiales (libros en sistema braille, etc.).
- Anticipar libros, apuntes o manuales para que tengan tiempo de convertirlos a formato electrónico, sonoro o en sistema braille.
- Si se tienen materiales y recursos digitales en el aula virtual conviene que estos sean accesibles, recuerde que los documentos en formato imagen o las tablas no pueden ser leídas por los conversores de voz, deben estar, por ejemplo, en formato Word.
- La información visual que se añade a las explicaciones orales debe verbalizarse. Si se utilizan soportes visuales como proyecciones o transparencias conviene realizar una descripción de sus contenidos, además, se debe ir leyendo lo que se escribe en la pizarra.
- Si se utilizan vídeos como material docente es conveniente facilitar un guion de este con antelación, o si es posible, hacerlo en formato braille.

Información, tareas y evaluaciones

- Es recomendable que los exámenes se realicen en el ordenador, para lo cual el docente diseñará un examen adaptado.
- Usar la fuente tipo Arial o Verdana (con un tamaño de 14, 16 o 18 puntos) en las pruebas escritas o los exámenes.
- Cuando un examen contenga imágenes, gráficas, tablas y fórmulas, estas deben ser adaptadas, ampliadas o eliminadas, o en su efecto se deberá describir su contenido como texto.
- En caso de realizar una prueba de tipo oral se recomienda su grabación para realizar una retroalimentación posterior a esta.

- Incrementar entre un 25 % y 50 % el tiempo estipulado para las pruebas o los exámenes escritos.
- Las tareas que se entreguen deben estar en formato electrónico, y/o deben ampliarse los caracteres.

Espacio físico

- Ubicar a los estudiantes en las primeras filas y espacios más adecuados, que incluyan una mejor iluminación; asimismo, que puedan ubicarse cerca de los enchufes para conectar sus portátiles, entre otros aspectos, de modo que puedan seguir las explicaciones de clase.

En el caso de los estudiantes con ceguera total, a estas sugerencias se les deben añadir las siguientes:

- Comunicarle con antelación si se producen cambios en las instalaciones.
- Asegurarse de que conocen adecuadamente las zonas del centro por las cuales deben desplazarse habitualmente para realizar las diferentes actividades universitarias.
- Colocar carteles en sistema braille en las puertas de las instalaciones y dependencias del centro para favorecer la autonomía de los estudiantes.

Recurso de apoyo

Para los estudiantes con discapacidad visual los recursos de apoyo deben estar constituidos por dispositivos tiflotécnicos, es decir, todos los recursos que posibilitan el acceso a la información y aprovechan la tecnología adaptada, como magnificadores de pantalla, programas de lectores de pantalla como JAWS, pantalla grande, grabadora para invidentes, lupa manual o de línea, Escáner OCR y grabadora digital.

5.2.4 Discapacidad auditiva

“Son las deficiencias, limitaciones y restricciones funcionales y/o estructurales, irreversibles e irrecuperables de la percepción de los sonidos externos, debido a la pérdida de la capacidad auditiva parcial (hipoacusia) o total (cofosis), de uno o ambos oídos” (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018, p. 22).

Relación docente estudiante

- Determinar el medio de comunicación utilizado habitualmente por el estudiante, es decir, si utiliza la lengua oral y la lectura labio-facial, o la Lengua de Signos.

- La ubicación del estudiante en el aula de clase es fundamental, por tanto, se recomienda colocar al estudiante con discapacidad auditiva en la primera fila de la clase, frente al docente, en un lugar donde tenga visión frontal de aquel que ocupan los docentes, de la pizarra y/u otros soportes visuales.
- Ubicar la clase en forma de U, o en semicírculo siempre que sea posible, pues esta organización le permitirá al estudiante acceder con facilidad a toda la información visual relevante para los aprendizajes. Igualmente, esta decisión le permitirá al docente atender directamente al estudiante y facilitará la supervisión cuando lo amerite.
- El aula de clase debe tener buenas condiciones acústicas, iluminación y procurar que esté alejada del ruido ambiental exterior.
- La iluminación favorecerá la apreciación correcta de su rostro, sin ningún impedimento o deslumbramiento, para que vea los labios y la expresión facial.
- Mantener contacto visual con el estudiante al momento de la comunicación, no girar la cabeza mientras habla, hablar en voz alta, realizar preguntas concretas y siempre llamarle por su nombre.
- La expresión facial y corporal es importante en la comunicación.
- Es fundamental asentir cuando el estudiante se dirige a nosotros.
- Escribir en la pizarra el tema que se va a abordar.
- Utilizar enunciados interrogativos cerrados (sí/no), para obtener respuestas lingüísticas inmediatas.
- Informar con una seña cuando termina o se interrumpe la comunicación.
- Entregar el material de estudio previamente a la clase a desarrollar.
- Proporcionar más tiempo para la exposición oral y apoyarse del lenguaje no verbal o gestos para comprender el mensaje.
- Facilitar el uso de correo electrónico y redes sociales para información de trabajos, actividades, etc.
- Pregunte sobre el tipo de prótesis auditiva que utiliza, pueden ser audífonos o implante coclear.

Información, tareas y evaluaciones

Para presentar los contenidos se recomienda:

- Utilizar estrategias visuales: presentaciones con organizadores gráficos e imágenes.
- Hacer uso de los otros canales perceptuales o de información (tacto, olfato, gusto).
- Procurar realizar evaluaciones escritas; en el caso de optar por evaluaciones orales se debe conceder el doble de tiempo.
- De preferencia las pruebas deben ser objetivas, de opción múltiple o preguntas de respuesta corta, de asociación y subrayado.
- Otorgar un tiempo adicional para la realización de trabajos en clase y evaluaciones.
- Facilitar el uso de ordenadores, grabadoras, entre otros.
- Procurar colocar junto a los estudiantes con discapacidad auditiva a aquellos compañeros que tengan una actitud colaboradora, lo cual favorecerá la tutoría entre iguales.
- Familiarizarse con el Sistema de Comunicación Alternativo y Aumentativo (SAAC), en este caso la lengua de señas.

Recurso de apoyo

- **Recursos personales:** Intérprete de Lengua de Signos (ILS)
- **Recursos técnicos y materiales:** paneles informativos y señales luminosas, sistema de subtitulación en directo (programas de estenotipia computarizada)

5.2.5 Discapacidad intelectual

En el año 2010, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), en la undécima edición del libro “Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo”, señaló que la discapacidad intelectual “se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. La discapacidad se origina y manifiesta antes de los 18 años” (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra [CREENA], s.f., párr. 2).

Relación docente estudiante

- Proporcionar una atención individualizada a través de las tutorías académicas.
- Partir de sus intereses y preferencias, para aquello es necesario crear situaciones y materiales que les resulten atractivos.
- Uso adecuado de estrategias de ayuda (físicas, sensoriales, gestuales, orales...).

- Estimular el desarrollo del lenguaje oral en todas sus dimensiones en forma, contenido y uso; y, en su vertiente comprensiva y expresiva.
- Utilizar de forma sistemática el empleo de lenguaje correcto, sencillo, frases cortas, etc.
- Ayudarlo a controlar el miedo o la ansiedad.

Información, tareas y evaluaciones

- Emplear medios gráficos y gestuales para explicar un determinado contenido.
- Uso, cuando sea preciso, de sistemas aumentativos de comunicación para favorecer desarrollo.
- Evitar tareas que superen sus posibilidades, porque le produce frustración y disminuye su autoestima.
- Flexibilizar los plazos de entrega de los trabajos o pruebas parciales de evaluación.
- Planear tareas o responsabilidades que estén en relación con sus capacidades; en los trabajos grupales, ubicarlo en un grupo que lo apoye, así podrá disfrutar del éxito.

Recurso de apoyo

- **Recursos personales:** personal de apoyo que implica la participación de otros profesionales especializados como terapeutas físicos o de lenguaje, psicólogos, etc.
- **Recursos técnicos y materiales:** ordenador portátil

5.2.6 Discapacidad psicosocial

En la “Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5”, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), se define lo siguiente:

Un trastorno mental es un síndrome caracterizado por una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. Habitualmente los trastornos mentales van asociados a un estrés significativo o una discapacidad, ya sea social, laboral o de otras actividades importantes. Una respuesta predecible o culturalmente aceptable ante un estrés usual o una pérdida, tal como la muerte de un ser querido, no constituye un trastorno mental. Un comportamiento socialmente anómalo (ya sea político, religioso o sexual) y los conflictos existentes principalmente entre el individuo y la sociedad, no son trastornos mentales salvo que la anomalía o el conflicto sean

el resultado de una disfunción del individuo, como las descritas anteriormente. (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013, p. 5)

Relación docente estudiante

- Desechar estereotipos, centrándose en la persona con sus características individuales.
- Evitar la sobreprotección o el encasillamiento en la enfermedad, y no adelantarse a sus demandas, pensando que necesitan un trato especial.
- Permitir que el estudiante salga del aula en caso de manifestar una posible crisis, sin necesidad de que le avise al docente de ello.
- Proporcionar un tiempo más prolongado para las exposiciones orales y, si se considera conveniente, que las realice solo ante el/la docente, dado que algunos estudiantes pueden tener dificultades (paranoia o pánico escénico) que reducen su capacidad a la hora de comunicarse.
- Facilitar los apuntes en caso de que el estudiante se ausente de la clase en periodos de crisis, hospitalizaciones, etc. (el estudiante lo justificará). Se recomienda tener en cuenta que la falta de asistencia es por motivos derivados de la discapacidad, y también adaptar las actividades presenciales.
- Adaptar la planificación docente mediante el trabajo en grupos pequeños o en solitario, además de permitir otras vías posibles de consecución de las competencias de las asignaturas.
- Flexibilizar los plazos en la presentación de trabajos, debido a que pueden presentar un ritmo de estudio y de producción escrita más lento que el de sus compañeros.
- Ayudar al estudiante a descomponer las tareas del aula y trabajos, entre otros, en pasos más pequeños, puesto que las limitaciones en las funciones ejecutivas obstaculizan el rendimiento de las personas con enfermedad mental durante la ejecución de tareas largas y complicadas.

Información, tareas y evaluaciones

- Proporcionar instrucciones precisas para la realización de pruebas y la modalidad de examen. Se debe tener en cuenta que las modificaciones muy próximas en el tiempo respecto a estos (como un cambio en la fecha del examen o del tipo de examen) pueden suponer mucha ansiedad para el estudiante con enfermedad mental e incluso que no pueda ejecutarlo.
- Valorar un posible cambio de la modalidad del examen a tipo test o preguntas cortas

por las posibles dificultades de atención, concentración, memoria, manejo de la información y comprensión de los enunciados por parte del estudiante. Cabe anotar que esta modificación no podrá afectar las competencias a evaluar en la asignatura.

- Permitir que realice el examen a solas (despacho del profesorado, aula aparte, departamento, etc.) si existe justificación para ello que le impida su desarrollo en el aula ordinaria.
- Permitir el uso del ordenador cuando el estudiante presente dificultades de escritura o si la letra es poco legible; y asegurar al profesorado que el ordenador está libre de contenido de la materia a examinar.
- Flexibilizar los plazos de entrega de los trabajos o pruebas parciales de evaluación, con una previa justificación de causa que lo motive.
- Permitir que el estudiante se sienta cerca de la salida; y en caso de presentar una crisis una vez haya comenzado el examen se debe permitir la salida del estudiante del aula.

Recurso de apoyo

- **Recursos personales:** personal de apoyo que implica la participación de otros profesionales especializados como psicólogos.
- **Recursos técnicos y materiales:** ordenador portátil

5.3 Tutorías de Pares (TP) para estudiantes con discapacidad

5.3.1 Introducción

La Tutoría de Pares (TP) es una modalidad educativa que consiste en el apoyo mutuo entre docente y estudiante, pero principalmente entre estudiantes que comparten un mismo nivel educativo u otro nivel. Está basada en la propuesta de aprendizaje cooperativo para la construcción de conocimiento colectivo entre estudiantes, por la cual se busca incidir en el aprovechamiento escolar de sus compañeros, reducir los índices de reprobación/abandono y favorecer la adaptación de los jóvenes (especialmente estudiantes con algún tipo de discapacidad) al contexto educativo.

Al respecto, es importante mencionar que son pocas las experiencias sobre Tutoría entre Pares [TP] (estudiantes) que se han desarrollado a nivel superior en el Ecuador. No obstante, las investigaciones realizadas a nivel internacional muestran la importancia y los alcances que tendría potenciar esta estrategia, pues los jóvenes comparten características generacionales, lo cual favorece que se establezca una comunicación abierta y asertiva entre el alumno-tutor y el alumno-tutorado, lo que a su vez contribuye a que se dé un intercambio de experiencias y un aprendizaje mutuo; al mismo tiempo, se generan vínculos de apoyo y soporte que elevan la autoestima de los estudiantes con discapacidad, fortalecen el sentido de responsabilidad y

desarrollan actitudes, capacidades, valores y habilidades que le permitirán a los estudiantes acceder a mejores condiciones de vida.

La Tutoría de Pares (TP), también denominada Tutoría Entre Iguales o en su acepción inglesa *peer tutoring*, es de larga data en la educación superior anglosajona y europea, pero de reciente incorporación en Latinoamérica y en particular en el Ecuador. Este modelo de tutoría ha sido implantado con algunas variantes en las últimas décadas en las universidades francesas como tutoría de acompañamiento metodológico (Arbizu, Lobato y del Castillo, 2005) en algunas instituciones universitarias italianas (Pedicchio y Fontana, 2000) y españolas, introducido como alternativa para enfrentar el fracaso académico.

La TP en contextos universitarios es concebida desde una diversidad de enfoques que se diferencian unos de otros por los distintos énfasis puestos en una u otra etapa del trayecto educativo. Algunas perspectivas centran la mirada en los primeros años de estudios para lograr la eficiencia inicial, otros centran sus esfuerzos para garantizar la permanencia de esos estudiantes y otros fijan su atención en el egresamiento del estudiante. (Ordóñez y Torres, 2018, p. 5)

Desde hace una década, en no pocas instituciones universitarias, se incorporan y se llevan a cabo de forma desigual planes de tutoría como eje desde el cual se organiza la actividad orientadora, diversificada en función, sobre todo, de si el estudiante ingresa, avanza o está al término de su trayectoria formativa universitaria. (Sánchez et al., 2008 como se citó en Ordóñez y Torres, 2018, p. 6)

Este modelo de tutoría pretende ofrecer una ayuda de asesoramiento y apoyo a la integración y éxito en la formación universitaria de los alumnos del primer ciclo de universidad. Es una estrategia para llevar a cabo la función tutorial, ante una masificación de estudiantes o una carencia de suficiente número de profesores para desempeñar las tareas propias de dicha función. (Lobato, 2013 como se citó en Ordóñez y Torres, 2018, p. 6)

Según la Universidad Pontificia de Chile (2015), los tutores pares son estudiantes que se encargan de orientar al grupo de tutorados (estudiantes con dificultades académicas) que tienen a su cargo. Esto lo desarrollan mediante procesos académicos e instancias de apoyo estudiantil. Resuelven inquietudes sobre el programa de estudios y generan instancias de conocimiento e integración del grupo de tutorados entre sí, para promover una integración con la demás comunidad estudiantil. Esto lo logran mediante implementación de acciones previamente diseñadas para facilitar el proceso de adaptación a las exigencias académicas y desarrollo personal, potenciando su autonomía en el ambiente universitario. Este último elemento enriquece los posibles resultados a esperar en la aplicación del modelo de tutoría. (Ordóñez y Torres, 2018, p. 6)

Passerini de Rossi (citado en Dauria Maglione et al., 2014) centra su análisis en el sujeto tutor al definir que “el tutor alumno constituye un nexo relevante entre los contenidos de la asignatura, el ayudante alumno recién ingresado a la escuela y el alumno cursante” (Dauria Maglione et al., 2014, p. 6). Considera que el alumno ayudante, a su vez tutor de par, puede desempeñar un rol activo en el proceso de enseñanza donde deberá resignificar sus propios conocimientos en relación a las teorías del campo disciplinar vigente y a la práctica profesional futura. Ello debe involucrar capacidad para la autoformación, aprender a aprender, aprender a

enseñar y capacidad para trabajar en grupo. En esta misma dirección Panzatta (2015) aporta precisión al concepto al definir que los tutores son estudiantes de ciclos superiores de su carrera, quienes facilitan la integración de los estudiantes que empiezan su vida universitaria y acompañan para la construcción de su itinerario formativo. (Ordóñez y Torres, 2018, p. 6)

De acuerdo con ello, se puede decir que la educación superior en el Ecuador presenta mayores posibilidades de participación en la sociedad a personas con diferentes tipos de discapacidad. Ahora bien, para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz, sensorial, auditiva, de lenguaje o visual, dentro del Sistema de Educación Superior, es importante identificar y comprender cuáles son las barreras que se presentan en la inclusión de estos estudiantes en el contexto de la educación superior, dado que las estadísticas efectuadas en relación con este tema han arrojado datos reveladores sobre la gran diferencia que existe entre los estudiantes con discapacidad que necesitan ayuda y los estudiantes que no la necesitan. Por lo tanto, es necesario aplicar una nueva estrategia didáctica de enseñanza para este grupo de personas con discapacidad.

El trabajo de la tutoría universitaria especializada para estudiantes con discapacidad, se considera como un soporte importante para el apoyo del estudiante de distintas discapacidades que resguarda sus necesidades específicas e individuales, y, sobre todo, que brinda al estudiantado con discapacidad las mismas oportunidades que al resto de la comunidad universitaria; además, con posibilidades para beneficiarse a corto, medio y largo plazo en su proceso de desarrollo de enseñanza y aprendizaje. Sin olvidar el asesoramiento y formación que precisa el equipo tanto de docente y estudiantes para ejercer su labor profesional de calidad. Sin embargo, algunos investigadores no creen que el programa de tutoría especializada pueda tener un coste importante para su trabajo, ni tampoco constituye actuaciones que puedan tener un carácter impositivo hacia la figura del docente universitario. Más bien al contrario, se trata de un espacio común y libre para compartir inquietudes y buscar soluciones ante la práctica real de la situación que demanda cada día la universidad. Como ha especificado el autor Cano-González (2009), en “Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?”, una vez aclarada la perspectiva sobre el origen y los motivos que inducen el apartado, se cree que los hechos teóricos paradigmáticos relacionados con la metodología del proceso de trabajo. (Mendoza, 2016, pp. 33-34)

En definitiva, en la situación del cambio de la cultura universitaria hacia la enseñanza inclusiva se ha visto necesaria la inversión y precisión del esfuerzo en cumplir las normativas que garantizan el derecho a la igualdad de oportunidades a todos los miembros de la comunidad universitaria, con el fin de ofrecer una formación plena y accesible con el desarrollo adecuado en el aprendizaje significativo de las competencias del alumnado con discapacidad en todo el momento que permanece en su estancia universitaria, a través de la acción tutorial especializada para los diferentes tipos de discapacidad de los estudiantes universitarios. (Mendoza, 2016, p. 36)

5.3.2 ¿Cómo poner en práctica las tutorías?

Para poner en marcha la propuesta de las tutorías se requiere desarrollar un conjunto de estrategias que buscan favorecer la enseñanza y el aprendizaje, a través de la participación

activa de todos los tutores (el tutor especialista) que intervienen en este proceso. En ese sentido, Black-Hawkins (2017) aseveró que la pedagogía inclusiva no se define por la elección de las estrategias, pero sí por el uso que se les da a estas en el aula. Esto significa que la pedagogía inclusiva es aquella que amplía las experiencias de aprendizaje al hacer un uso efectivo de las herramientas que proveen las estrategias, de modo que puedan atenderse las necesidades de aprendizaje particulares, al mismo tiempo que se fortalecen las capacidades de todos los estudiantes y, por consiguiente, se evita estigmatizar o señalar. Es así que en el uso riguroso y bien planeado que se tenga de las estrategias se evidenciará el cambio de mentalidad del docente (referido en apartados anteriores), que estará dirigido al cumplimiento de estos tres principios:

1. Centrarse en lo que se enseña y cómo se enseña, en lugar de quién va a aprender.
2. Centrarse en reconocer las capacidades de los estudiantes como base del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Centrarse en el compromiso y el desarrollo profesional continuo como una manera de contribuir al desarrollo de las prácticas inclusivas.

Ahora bien, es erróneo considerar al tutor como el responsable de la formación y aprendizaje de las y los jóvenes con algún tipo de discapacidad dentro del Sistema de Educación Superior, pues el rol del tutor y, por tanto, también del alumno que realiza acciones de tutoría, es ser un agente que coadyuva al fortalecimiento del desempeño académico de sus estudiantes, compañeros y compañeras mediante la guía y motivación en el proceso de orientación, retroalimentación académica y pedagógica. El campo de acción del tutor atraviesa las esferas académicas, de gestión, orientación y servicios como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5.1
Ámbitos de la acción tutorial

Ámbito	Acciones que puede realizar el tutor
Académico	Acompañar a los estudiantes tutorados del mismo semestre o de otros que presenten diferentes tipos de discapacidad, a fin de brindarles opciones de mejora con la adquisición y el perfeccionamiento de hábitos y habilidades de estudio, a través de la implementación de estrategias de trabajo y el uso de recursos didácticos.
Orientación	Orientar a los estudiantes con discapacidad tutorados respecto a las opciones de formación académica, el sentido, las exigencias y las respuestas para cada materia que contempla el plan de estudios.
Gestión	Ayudar a los estudiantes tutorados para que se familiaricen con la organización, su estructura y reglamento, así como los reglamentos de las IES.
Administrativo	Facilitar a los estudiantes con discapacidad tutorados información sobre los trámites que deben realizar, en apego a la normatividad, los cuales están relacionados con las fechas de inscripción, los trámites de becas y periodos de exámenes, entre otros.

Es importante resaltar que para poder realizar un trabajo tutorial con estudiantes con discapacidad es indispensable que el tutor cuente con el apoyo de las áreas y los programas correspondientes. Esto debido a que la función tutorial es responsabilidad de toda la comunidad educativa, aunque se responsabilice a ciertos docentes que se encargan directamente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acorde con lo anterior, se tiene que una de las estrategias más generalizadas para hacer efectiva la Tutoría de Pares (TP) es el trabajo colaborativo, el cual propicia el aprendizaje a partir del esfuerzo colectivo y el intercambio de experiencias, conocimientos y habilidades; asimismo, favorece el desarrollo de la autoestima, la comunicación, el respeto por los demás, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, al tiempo que mantiene la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el trabajo colaborativo propicia el desarrollo de habilidades sociales entre el tutor y el estudiante tutor, de ese modo fomenta el sentido de pertinencia, genera relaciones simétricas y recíprocas, y favorece la participación activa de todos los involucrados en la tutoría.

Por otro lado, también es relevante indicar que las diferentes manifestaciones que se presentan en forma de una discapacidad deben ser detectadas por los profesores y los departamentos de Bienestar Estudiantil de cada una de las IES. Ello determinará los objetivos académicos que se desean trabajar en la Tutoría de Pares (TP), así como otras habilidades a reforzar como la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, etc.

5.3.2.1 Tutoría de Pares (TP) para estudiante con discapacidad auditiva. La discapacidad auditiva es la pérdida o restricción de la capacidad para recibir mensajes verbales u otros mensajes audibles. Implican la alteración de una de las vías a través de las cuales se percibe la realidad exterior, esta perturbación varía en función de las características de la pérdida auditiva; entre ellas, se encuentran la anacusia y la hipoacusia. (Cruz y Díaz, 2012, p. 12)

Este término corresponde a una visión biopsicosocial, en términos de personas con discapacidad. el término “personas con discapacidad auditiva” es correcto dentro del marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrada en el 2006. Sin embargo, por respeto y reconocimiento a la cultura Sorda se utiliza el término “Sordo” (no sordo con minúscula, ni sordomudo y mucho menos mudo porque lo pueden considerar como un insulto), sin embargo, es erróneo culturalmente. Sordo: se les denomina así a las personas cuya PRIMER LENGUA es la lengua de señas y que tienen con ella peculiaridades culturales. Quienes son “culturalmente” Sordos no se consideran a sí mismos como “personas con discapacidad” se consideran a sí mismos como miembros de un colectivo propio, con características grupales propias. Por lo tanto, es importante que evite utilizar términos como: persona con capacidades diferentes, persona especial, discapacitado, sordo (con minúscula), mudo, sordomudo; porque son términos obsoletos y que pueden ofender a la persona con discapacidad. (Cruz y Díaz, 2012, p. 12)

Con base en lo anterior, es recomendable seguir las siguientes estrategias metodológicas.

1. **Tener en cuenta:**

- La colocación de los estudiantes con discapacidad auditiva. Estos deberán estar situados en el aula de tal manera que tengan fácil acceso a la información visual para que, de esta forma, se vean favorecidos para la Lectura Labio-Facial.
- Dicha lectura requiere de un gran esfuerzo por lo que trataremos de articular nuestras palabras, de forma clara y sencilla, a una velocidad moderada y acordándose de que solo es posible leer “en los labios” lo que se conoce.
- También deberemos evitar poner obstáculos en nuestra boca (bolígrafos, papeles, las manos, etc.). (Sánchez et al., 2019, pp. 5-6)

2. **Facilitarles la información a través del empleo de recursos visuales:**

- Mapas, dibujos, planos, fórmulas, tablas de multiplicar.
- Diferentes tipos de letras.
- Fotografías, recortes de revistas, anuncios...
- Recursos tipográficos.
- Utilizar diferentes ejemplos para explicar una misma cosa.
- Favorecer el uso del ordenador. (Sánchez et al., 2019, p. 6)

IMPORTANTE: con los estudiantes sordos sin funcionalidad auditiva es imprescindible el uso de la vía visual, por lo que utilizaremos recursos como [los que se presentan a continuación]:

- **Palabra complementada:** complemento a la Lectura Labio-Facial. Consiste en 8 configuraciones de la mano en tres lugares diferentes. Tiene que ir acompañada de la vocalización. Ayuda a los alumnos para que tengan una Lectura Labio-Facial accesible y sin errores.
- **Sistema bimodal:** empleo simultáneo de la lengua oral acompañada de signos tomados de la lengua de signos.
- **Gestos de recuerdo o visualizadores:** ayuda a los alumnos a recordar cómo se pronuncia un fonema y les permite corregir una mala articulación. Sirve de apoyo a la Lectura Labio-Facial y a la iniciación lector.
- **Dactilología:** consiste en la representación manual de las letras, “escritura en el aire”. Favorece las representaciones ortográficas. (Sánchez et al., 2019, pp. 6-7)

Por tales razones, nuestras explicaciones tienen que ir acompañadas de [lo siguiente]:

- Esquemas, guiones o resúmenes, con las ideas más importantes, que le ayuden a retomar la explicación, si se pierde y a comprenderlo más fácilmente.
- Anotaciones de las palabras nuevas o técnicas.

- Anotaciones de consignas de trabajo, instrucciones para realizar una actividad y cualquier información relevante.
- Uso de negrita para resaltar palabras clave.
- Subdividir las preguntas largas en diferentes apartados.
- No emplearemos frases demasiado largas. Las dividiremos en oraciones simples, utilizando conjunciones de uso frecuente.
- Si hay un tema muy amplio, lo dividiremos en partes.
- Utilizar pronombres que se refieren a palabras ya escritas, asegurándonos de que su antecedente queda claro.
- No usar demasiados sinónimos que puedan llegar a confundir.
- Incluir glosarios como material complementario. (Sánchez et al., 2019, p. 7)

Además de todo lo mencionado debemos:

- Anticiparse el tema del que vamos a tratar en la siguiente clase, proporcionándoles fotocopias, aconsejándoles material complementario, etc.
- Hacer grupos de trabajo donde puedan recibir ayuda de otros compañeros.
- Dar más importancia al contenido que al formato de las producciones, sin tener demasiado en cuenta los errores ortográficos.
- Valoraremos el planteamiento de las actividades y no solo el resultado.

3. Asegurarnos de que los estudiantes:

- Han entendido bien lo explicado. No podemos conformarnos con que nos digan que sí.
- De no haberlo hecho, repetir la misma información, pero de otra manera más comprensible para ellos.
- También debemos supervisar las tareas y los exámenes para evitar olvidos.

4. Posibilitar la flexibilidad temporal:

- En la entrega de trabajos.
- En las pruebas de evaluación.

- Para practicar, más oportunidades para repasar.
- Secuencia de ejercicios según el grado de dificultad.

5.3.2.2 Tutoría de Pares (TP) para estudiantes con discapacidad de lenguaje. La discapacidad de lenguaje es la pérdida o restricción de la capacidad para producir y transmitir un significado entendible a través del habla. Se debe regularmente a problemas físicos en las estructuras de los órganos del lenguaje (labios, paladar, nariz, etc.). Se caracteriza por sustituciones, omisiones, adiciones o distorsiones del sonido (rinitis, mudez, labio leporino y otros defectos o alteraciones de la articulación fonética o del habla). Este término corresponde a una visión bio-psico-social, en términos de personas con discapacidad. El término “personas con discapacidad de lenguaje” es correcto dentro del marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrada en el 2006. Por lo tanto, es importante que evite utilizar términos como: persona con capacidades diferentes, persona especial, discapacitado, palabras con diminutivos, lelo, gangoso, lento, o tartamudo; porque son términos obsoletos y en su mayoría ofensivos que indudablemente insultarán al estudiante con discapacidad. (Cruz y Díaz, 2012, p. 3)

Seguidamente, se exponen unas sugerencias de estrategias para el tutor:

El estudiante que ha tenido un accidente cerebrovascular, suele tener graves problemas auditivos, utiliza una prótesis de voz, tartamudea o tiene otro tipo de discapacidad del habla que puede resultar difícil de comprender.

- Preste toda su atención al estudiante. No le interrumpa, ni termine las oraciones por él. Si no comprende bien, no asiente con la cabeza. Simplemente pídale que repita. En la mayoría de los casos, el estudiante no tendrá objeción y apreciará su esfuerzo por escuchar lo que tenga que decir.
- Si no está seguro de haber comprendido bien, puede repetir para verificar el mensaje (puede empezar diciendo: “Entonces quieres decir que...”). Si, después de intentarlo, todavía no puede comprender al estudiante, pídale que escriba o que sugiera otra forma de facilitar la comunicación.
- No se burle ni sería de un estudiante con una discapacidad del habla y mucho menos permita que los otros estudiantes hagan lo mismo. La capacidad de comunicarse con eficacia y ser tomado en serio son importantes para todos. (Cruz y Díaz, 2012, p. 3)

5.3.2.3 Tutoría de Pares (TP) para estudiantes con discapacidad motriz. La discapacidad motriz es la pérdida o restricción de la capacidad de movimiento, desplazamiento y equilibrio de todo o una parte del cuerpo. Es secuela de una afectación en el sistema nervioso central, periférico o ambos y al sistema musculoesquelético. Cuando se afecta el sistema músculo-esquelético la persona con discapacidad motriz enfrenta dificultad para moverse, caminar, mantener algunas posturas, así como limitaciones en habilidades manipulativas como agarrar o sostener objetos (en el aula podrá verlo para agarrar la pluma y para escribir). Por otro lado, si tiene una afectación neuromotora presentará dificultades para mover algún segmento corporal

a consecuencia de un daño neurológico, en este tipo de afectación se incluyen las secuelas de traumatismos y de algunas enfermedades como la poliomielitis, las lesiones medulares y distrofia muscular. Este término corresponde a una visión bio-psico-social, en términos de personas con discapacidad. El término “personas con discapacidad motriz” es correcto dentro del marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrada en el 2006. Por lo tanto, es importante que evite utilizar términos como: persona con capacidades diferentes, persona especial, discapacitado, tullido (palabras con diminutivos) inválido, persona confinada a su silla de ruedas, manco o paralítico; porque son términos obsoletos y en su mayoría ofensivos que indudablemente insultarán al estudiante con discapacidad. (Cruz y Díaz, 2012, p. 3)

A continuación, se evidencian unas recomendaciones a tener en cuenta por parte del tutor:

- Los estudiantes con discapacidad motriz tienen diferentes trastornos y diversas capacidades. Algunos pueden utilizar los brazos y las manos. Algunos pueden levantarse de sus sillas de ruedas e incluso caminar distancias cortas.
- Quienes utilizan sillas de ruedas son personas, no cosas. Por lo que es importante que no se apoye en una persona en silla de ruedas para estrechar la mano de otra ni le pida que sostenga abrigos. Así como no debe apoyar sus cosas en el apoyabrazos de una silla de ruedas.
- No empuje ni toque la silla de ruedas de un estudiante con discapacidad (a menos que el estudiante se lo pida); es parte de su espacio personal.
- Si ayuda al estudiante con discapacidad motriz a subir o bajar el escalón sin esperar que le indique cómo hacerlo, puede hacer que se caiga. Si levanta una silla por los brazos o por donde apoya los pies puede desprender alguna de sus piezas.
- En el aula, mantenga las puertas sin trabas ni obstáculos para que el estudiante pueda acceder con su silla de ruedas.
- No se deben ubicar los cestos para basura en medio de los pasillos.
- Tenga en cuenta hasta dónde puede alcanzar un estudiante con discapacidad motriz, así que cuando esté conversando con él busque una silla para usted y siéntese a su altura. Si eso no es posible, quédese de pie, pero guarde una cierta distancia, de modo que el estudiante no tenga que forzar el cuello para mantener contacto visual con usted.
- Si el baño no tiene acceso o está ubicado en un piso sin acceso para un estudiante en silla de ruedas, permítale que utilice un baño privado o para los maestros si este tiene un acceso apropiado.
- Si le ofrece un asiento a un estudiante con trastorno motor, recuerde que con frecuencia les resulta más fácil sentarse en sillas con brazos o con asientos más altos.

- Algunos estudiantes tienen limitaciones para utilizar las manos, las muñecas o los brazos. Esté dispuesto a ofrecerles su ayuda para alcanzar, tomar o levantar objetos, abrir puertas o ventanas, etc.
- Los estudiantes que usan bastones o muletas necesitan los brazos para mantener el equilibrio, por lo tanto, jamás el agarre de los brazos.
- Tenga en cuenta que a veces los estudiantes con discapacidad motriz se apoyan en una puerta mientras la abren. Empujar la puerta por detrás de ellos para abrirla o abrirla inesperadamente puede hacerlos caer. Incluso empujar una silla de ruedas o tirar de ella puede constituir un problema. (Cruz y Díaz, 2012, p. 3)

5.3.2.4 Tutoría de Pares (TP) para estudiantes con discapacidad visual. La discapacidad visual es la pérdida total o disminución que vive una persona en su agudeza o capacidad visual en uno o ambos ojos. Incluye a las personas ciegas y a quienes tienen debilidad visual, las cuales regularmente ven solo sombras; las deficiencias o limitaciones visuales pueden progresar en ceguera. Este término corresponde a una visión bio-psico-social, en términos de personas con discapacidad. el término “personas con discapacidad visual” es correcto dentro del marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrada en el 2006. Por lo tanto, es importante que evite utilizar términos como: persona con capacidades diferentes, persona especial, discapacitado, cieguito (palabras con diminutivos) o invidente; porque son términos obsoletos y que pueden ofender a la persona con discapacidad. (Cruz y Díaz, 2012, p. 5)

Sugerencias para el tutor:

- Las personas ciegas saben cómo orientarse y circular en las calles. Están en condiciones de viajar sin asistencia, aunque probablemente usen un bastón o un perro guía. Un estudiante puede tener un trastorno visual que no resulte evidente. Esté dispuesto a ayudar —por ejemplo, con la lectura— si se lo piden.
- Es importante que se identifique antes de tener un contacto físico con un estudiante ciego. Dígale su nombre y su función. Recuerde presentarle a los demás estudiantes del grupo para que no se sienta excluido.
- Los estudiantes con discapacidad visual necesitan los brazos para mantener el equilibrio, por lo tanto, en vez de tomarlos por el brazo si necesitan que se les guíe, ofrézcales el suyo. (Sí puede guiar la mano de una persona ciega hacia un pasamanos o hacia el respaldo de una silla para ayudarla a llegar a una escalera o a un asiento).
- Si está orientando a un estudiante ciego, sea específico y ofrezca información que no sea visual. En vez de decir, “doble a la derecha cuando llegue a la cafetería”, que presupone que la persona sabe dónde está la cafetería, diga: “Avance hasta el final de este pasillo y doble a la derecha”.
- Si debe dejar sola a un estudiante con discapacidad visual, comuníquese primero

e indíquelo dónde está la salida, luego acompañela hasta una pared, mesa o algún otro punto de referencia. El centro de una habitación le parecerá el centro de la nada.

- No toque el bastón ni el perro guía del alumno ciego. El perro está trabajando y el bastón es parte del espacio individual. Si el alumno apoya el bastón en el suelo, no lo mueva. Avísele si interfiere con la circulación.
- Mantenga los pasillos libres de obstáculos. Infórmele acerca de cualquier cambio físico, como una nueva distribución de las bancas, los equipos o cualquier otro elemento que se haya cambiado de lugar.
- Si va a presentar una serie de materiales a un estudiante ciego, hágale saber dónde ha dispuesto cada uno de ellos en la mesa (escritorio, banca, etc.) en sentido horario (las doce en punto es la referencia más alejada de la persona, las seis en punto la más cercana a ella). Retire de la mesa materiales que no vayan a ocupar en la actividad. (Cruz y Díaz, 2012, p. 5)

Además de las recomendaciones que se presentaron, también se pueden utilizar algunas acciones o estrategias que nos servirán para desarrollar un verdadero trabajo de tutoría, siempre en busca del bienestar de los estudiantes con discapacidad y para que estos se sientan parte del grupo o curso, o carrera en la cual se hayan matriculado:

- Identificación de las fortalezas, amenazas, debilidades y oportunidades de los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad.
- Conformación de equipos de trabajo con tutores que potencian acciones y valores frente a las personas sin discapacidad.
- Asesoría a los familiares de las personas con discapacidad visual.
- Sensibilización a los compañeros de grupo y de la carrera, así como asignación de estudiantes “tutores” a los jóvenes con discapacidad.
- Sensibilización de los docentes que interactúan con el grupo y de toda la comunidad universitaria.
- Capacitación para la sensibilización al personal administrativo y docente.
- Creación de un sistema de recursos y apoyos didácticos que se pueden incluir en la preparación docente-metodológica y científico-metodológica de los profesores.
- Elaboración de una guía metodológica para el trabajo didáctico con los docentes que incluya un glosario de términos.
- Desarrollo de un conjunto de cursos con este tema.
- Ejecución de los derechos legislados para los estudiantes en la universidad.

- Gestión del apoyo pertinente para los casos que así lo requieran.
- Asignación de roles protagónicos a los discapacitados, en actividades grupales según sus intereses y posibilidades.
- Realización de actividades socioeducativas para favorecer la inclusión, la aceptación, el conocimiento de estas particularidades en el grupo para que no sea un tema tabú y se dialogue abiertamente, las relaciones interpersonales, la cohesión grupal, la recreación, los valores humanos, entre otros.
- Capacitación a los docentes en los elementos metodológicos con énfasis en las adaptaciones curriculares, así como en el orden psicológico. (García et al., 2016, pp. 157-158)

5.4 El trabajo colaborativo inclusivo

El principio de una universidad inclusiva es contribuir a la excelencia académica a través de la mejora de la formación continua y evitar el abandono temprano de los estudiantes, especialmente de aquellos universitarios con discapacidad, respetando la diversidad de aptitudes y necesidades, a la vez que garantiza la información, el acceso, la permanencia y los derechos de todas las personas en condiciones de igualdad.

La amplia revisión bibliográfica llevada a cabo por Hick, Farrel, Ker-shner (2009) muestra que cuando se aplica el trabajo colaborativo en estudiantes con discapacidad y/o con necesidades de educación especial mejoran el autoconcepto, el sentimiento de pertenencia al grupo e incrementan la calidad de la producción y el rendimiento escolar. (Da Dalt, 2016, p. 73)

En esta misma línea, Álvarez (2012) destacó que el Sistema de Educación Superior complejiza cada vez más la formación universitaria, debido al incremento de la oferta de nuevos títulos y su estructura, la movilidad del estudiante que requiere información y asesoramiento permanente, la importancia del aprendizaje autónomo con dominio de determinadas competencias, las dificultades que conllevan los procesos de inserción social y profesional del universitario (muchas veces largos y complicados), o el deber de dar una respuesta adecuada a las necesidades de una gran diversidad de estudiantes (al potenciarse cada vez más los principios de igualdad, solidaridad, diversidad, normalidad, etc.).

Por otro lado, Stoten (2015) afirmó que, en una educación superior, la cual está mediada por las tecnologías, una de las características fundamentales del proceso educativo es el aprendizaje y trabajo colaborativo de estudiantes, puesto que constituyen el centro de su propio aprendizaje como participantes activos, lo que favorece la consecución de logros académicos y previene el fracaso educativo. Sobre este punto, Kingsbury (2015) resaltó que las IES son las responsables de motivar a los estudiantes a querer aprender más de manera colaborativa, lo que se requiere porque el conocimiento es dinámico, distribuido y complejo; en ese orden, la universidad depende cada vez más de las habilidades de pensamiento de orden superior, de la capacidad de resolución de los problemas en campos interdisciplinarios y de saber comunicarse,

negociar y colaborar eficazmente con los demás.

Trabajar de forma colaborativa siempre será complejo sobre todo en un entorno universitario individualista. Durante la colaboración, los miembros del grupo deben mantener comunicación y coordinar las tareas que deben realizar. Tienen que intercambiar ideas, comentar, hacer preguntas, argumentar y dirigir su esfuerzo para conseguir el resultado final esperado. Este proceso se llama “función de producción de grupos”. Para llegar al objetivo colaborativo final, los miembros del equipo deben realizar multitud de interacciones sociales. Interacciones que no solo sirven para realizar una tarea, ya que son imprescindibles para mantener el bienestar-cohesión del grupo, poder compartir tareas el espacio social y realizar el apoyo mutuo de los miembros. (McGrath, 1991 como se citó UCAFE, 2017, párr. 1)

Autores como Barkley et al., 2007; Dávila y Maturana, 2007, 2009; Pujolás, 2004; Stainback y Stainback (2004) como se citaron en Vázquez et al. (2015) han referido:

[Que] el trabajo colaborativo es considerado como una construcción conjunta de significados y una relación e interacción basadas en el diálogo, la reflexión, el consenso, la participación, la comunicación y la responsabilidad compartida, cuya finalidad es crear espacios relacionales o de convivencia interpersonal que constituyan una comunidad educativa particular, que permita superar las condiciones de riesgo existentes en el contexto. (p. 175)

Otros estudiosos como Hernández et al. (2014) han destacaron que mediante la colaboración se identifican, interpretan, argumentan y resuelven problemas del contexto de manera conjunta, por ende, se logra un mayor alcance del que puede conseguirse individualmente. De ese modo, esta condición permitiría satisfacer necesidades y contribuir tanto al tejido social como al desarrollo socioeconómico y a la sustentabilidad ambiental.

[Asimismo] la colaboración es clave para desarrollar el talento de las personas, ya que quienes cuentan con un mayor desarrollo de las competencias se convierten en ejemplo para los demás y en una fuente de estimulación y creatividad. Por lo tanto, con ella se promueve la transferencia de conocimientos y habilidades. También es esencial para que las personas se apoyen de manera mutua y se brinden compañía intelectual. (Loan-Clarke y Preston, 2002; Hernández, Tobón, González y Guzmán, 2015 como se citó en Vázquez et al., 2017, p. 336)

Mediante la colaboración se promueve la inclusión, ya que se aceptan a todos como son, independientemente de su condición física, cognitiva o sociocultural. Además, estimula el apoyo de los integrantes para lo que los requieran. Por tanto, hay un interés porque personas diferentes participen, convivan y aprendan juntas. (Tobón et al., 2015 como se citó en Vázquez et al., 2017, p. 336)

En esta línea, Maldonado y Sánchez (2012) mencionan que la colaboración conlleva tres elementos indispensables: la interactividad de quienes colaboran en un ambiente de intercambio horizontal; la sincronía de la interacción, al asumir una posición hacia el logro común de un objetivo, y la negociación como un proceso continuo. Más aún, los autores advierten que la colaboración “constituye un proceso esencialmente humano que exige el desarrollo de destrezas sociales y demanda un accionar concertado”. (Rodríguez y Fontana, 2014, p. 199)

En concordancia con lo anterior, es preciso considerar que la inclusión de un estudiante con discapacidad en las IES no solo la constituye la interacción entre el docente y el programa de apoyo existente, sino que además se requiere un trabajo colaborativo y coordinado con otros actores clave de la comunidad universitaria. Es así como se hace necesario el trabajo concertado entre las diversas instancias universitarias, para promover la inserción social y educativa del grupo de estudiantes con discapacidad o que presentan necesidades educativas, lo cual ciertamente es un desafío.

Sin embargo, también es importante resaltar que son evidentes los beneficios que conlleva la promoción del trabajo colaborativo en la comunidad universitaria, entre los cuales se pueden mencionar: “El desarrollo de competencias sociales adquiridas en el proceso colaborativo, las cuales le permiten al grupo de participantes (estudiantes, académicos, administrativos) acercarse al aprendizaje de una forma más consciente y libre” (Rodríguez y Fontana, 2014, p. 200). Asimismo, se encuentran:

- Participar activamente.
- Relacionar lo que tiene que aprender con lo que ya sabe.
- Participar en actividades diversificadas, adaptables y variadas, en situaciones y contextos reales o lo más cercano posible a lo real.
- Interactuar o trabajar con materiales funcionales, acordes con su nivel educativo, su cultura..., percibiendo un sentido y utilidad práctica en lo que aprende.
- Obtener los apoyos y ayudas que precisa respetado su ritmo y estilo de aprendizaje.
- Sentir el reconocimiento al esfuerzo y al trabajo que desarrolla. (Rodríguez y Fontana, 2014, p. 200)

Sumado a ello, Da Dalt (2016) planteó que el modelo de trabajo colaborativo con personas con discapacidad debe abordarse en tres dimensiones de intervención que son complementarias, a saber:

- a) “Cohesión del grupo;
- b) El trabajo en equipo como recurso; y, finalmente,
- c) El trabajo en equipo como contenido” (p. 72).

Figura 5.2

Dimensiones del trabajo colaborativo



Respecto al primer ámbito, esto es la cohesión del grupo, se tiene que los estudiantes con alguna discapacidad y los alumnos corrientes se relacionan poco entre ellos:

Los que tienen alguna discapacidad tienden a “buscarse” entre ellos o a “buscar” a los maestros de educación especial. Los que no tienen ninguna discapacidad dejan de lado a los que tienen alguna discapacidad, no cuentan con ellos a la hora de jugar e incluso algunos se burlan de ellos [...]. (Laboratori de Psicopedagogia. Universitat de Vic, 2008, p. 4)

En este escenario, la autora planteó cinco aspectos importantes a tomar en cuenta para cohesionar el grupo:

1. La participación activa de los estudiantes y la toma de decisiones consensuada;
2. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre ellos;
3. El conocimiento mutuo y las relaciones positivas y de amistad entre los alumnos corrientes y los estudiantes con discapacidad o de origen cultural diverso;
4. La actitud positiva y disposición para el trabajo en equipo valorando su importancia en la sociedad actual y su mayor eficacia frente al trabajo individual; y
5. La disposición para la solidaridad, la competencia social, la ayuda mutua, el respeto a las diferencias y la convivencia. (Da Dalt, 2016, p. 74)

En cuanto a la dimensión del trabajo en equipo como recurso, de acuerdo con Kagan y Kagan (2009) como se citó en Da Dalt (2016), existen dos condiciones indispensables que se deben promover, y estas son:

La participación equitativa y la interacción simultánea. Para lograr esto es fundamental trabajar de forma estructurada donde los miembros de un equipo deben seguir unos determinados pasos y la acción que llevan a cabo debe seguir una determinada estructura para que se garanticen ambas condiciones. Cuando no se aplica ninguna estructura de trabajo o se trata

de un trabajo desestructurado, por lo general, el miembro del equipo más competente toma la iniciativa y los demás se limitan a copiar o imitar lo que él dice y realiza. Si el equipo trabaja de forma semiestructurada se reparte el trabajo a realizar, pero no se discute ni revisa lo que ha producido cada uno, dándolo por bueno. De esta forma existe una cierta participación más o menos equitativa pero no se ha producido ninguna interacción simultánea. (p. 74)

Finalmente, en el ámbito del trabajo en equipo como contenido, se advierte que cuando los estudiantes trabajan en equipo sin previa estructuración aparecen múltiples problemas que dificultan enormemente el trabajo en común y reducen o la anulan su eficacia totalmente. Por lo tanto, se le debe enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo para ayudarlos a superar estos problemas que van surgiendo y para que aprendan a organizarse y funcionar cada vez mejor, identificando lo que no hacen bien y lo que hacen bien y, de esta forma, fijarse objetivos periódicamente para mejorar la calidad del trabajo. Para la enseñanza del “contenido” o competencia “trabajo en equipo”, se necesita una serie de recursos didácticos similares a los que se aplican en la enseñanza de los demás contenidos o competencias. (Da Dalt, 2016, p. 74)

Finalmente, en este punto cabe resaltar que los autores Black-Hawinks, Florian y Rouse (2007); Florian, Rouse and Black-Hawkins (2011) como se citaron en Da Dalt (2016):

Han demostrado que con una buena aplicación del trabajo colaborativo se contribuye eficazmente a la inclusión de todos los estudiantes en el aula y, especialmente, de aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, como son las personas con discapacidad u otros problemas de aprendizaje y ayuda a pasar de la escuela integradora, donde la mayoría del estudiantado está “presente”, a la escuela inclusiva, en la cual los estudiantes puedan y deban “participar” y “progresar” en el proceso de aprendizaje. (p. 74)

5.5 Estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios con discapacidad

Los estilos de aprendizaje determinan las preferencias de los estudiantes al momento de interactuar y responder frente a distintas situaciones de aprendizaje. En este apartado se describe y analiza los estilos de aprendizaje predominante de 92 estudiantes universitarios con discapacidad de cinco universidades públicas de Ecuador. Para llevar a cabo dicho análisis se utilizaron los test de Kolb y Honey, donde se concluyó que en el modelo de Kolb— el aprendizaje asimilador y acomodador tiene una alta relación de dependencia con la discapacidad auditiva y visual, respectivamente; asimismo, se encontró en el modelo de Honey— que el estilo predominante entre los estudiantes con discapacidad es el estilo reflexivo.

Actualmente las tendencias pedagógicas se enfocan en estrategias metodológicas ideales para tener un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo e inclusivo, los cuales pretenden alejarse de los modelos tradicionales, para lo cual es prioritario conocer los estilos de aprendizaje del estudiante. Algunas investigaciones importantes que se han realizado en la materia han demostrado que las personas tienen diferentes formas de aprender y establecen disposiciones, preferencias, tendencias, patrones conductuales, habilidades y distintas estrategias cognitivas conocidas como “estilos cognitivos”, de los cuales se derivan los Estilos de Aprendizaje, EA

(Entwistle, 1981; Gutiérrez et al., 2012).

Los fundamentos de los Estilos de Aprendizaje (EA) tienen sus orígenes en el campo de la psicología, que fue empleado por primera vez en los años 50 por los “psicólogos cognitivistas”, entre ellos se destaca a Witkin et al. (1954), quien fue el primero en investigar los “estilos cognitivos” como expresión particular de percibir y procesar la información de las personas. Actualmente los Estilos de Aprendizaje (EA) se consideran un factor crucial que debe ser considerado para diseñar entornos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, el conocimiento de los Estilos de Aprendizaje (EA) se ha revalorizado debido a su valor teórico y metodológico, lo cual permite comprender y obtener información útil a los docentes para poder adaptar en sus prácticas pedagógicas los estilos de enseñanza de acuerdo con los perfiles estudiantiles (Caballero, 2015). En relación con lo anterior Biggio et al. (2015) han señalado que estos se constituyen como un factor determinante en los estudiantes al momento de elegir una carrera, pues el conocimiento de sus estilos puede facilitar la asimilación de contenidos y evita el fracaso académico en términos de repitencia o deserción universitaria.

En esta misma línea, Revilla (1998) subraya que algunas características de los Estilos de Aprendizaje son relativamente estables, aunque pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones distintas y son susceptibles de perfeccionarse; y recalca, cuando a los estudiantes se les enseña basados en sus propios estilos de aprendizaje, aprenden con mayor efectividad. (Herrera y Zapata, 2012, p. 30)

Esta premisa también es compartida por Alonso, Gallegos y Honey (1999) como se citó en Cornejo y Bedregal (2016) quienes determinaron que los estudiantes aprenden con mayor efectividad cuando en la enseñanza se utilizan sus Estilos de Aprendizaje (EA). De igual manera sostienen que existe una gran dificultad para poner en práctica la adaptación de la docencia a los Estilos de Aprendizaje (EA) de los estudiantes y que ello:

No se trata de acomodarse a las preferencias de estilo de “todos” los alumnos en “todas” las ocasiones ya que sería imposible. Sin embargo, recomiendan al docente que se esfuerce por comprender las diferencias de estilo de sus estudiantes y adapte su estilo de enseñar en aquellas áreas y ocasiones que sea adecuado para los objetivos propuestos. (p. 433)

Por Estilos de Aprendizaje (EA) se entiende el hecho educativo de que cada persona emplea diferentes métodos o estrategias de aprendizaje y aprende con diferentes ritmos e incluso con mayor o menor eficacia, aunque tengan las mismas motivaciones, nivel de instrucción, edad o estén estudiando el mismo tema.

Es decir, las personas perciben, adquieren conocimiento, tienen ideas, piensan y actúan de manera distinta. Además, las personas tienen preferencias hacia determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. Desde esta visión, el término Estilo de Aprendizaje se refiere a esas estrategias preferidas, que son de manera más específica las formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información. (Alanis y Gutiérrez, 2011 como se citó en Estrada, 2018 p. 24)

Por otro lado, “el término Estilo de Aprendizaje tiene distintas definiciones en diversas investigaciones, en la mayoría de artículos se coincide que es un concepto que ayuda a entender cómo la mente procesa la información” (Salas, 2013 como se citó en Gamboa, et al., 2015, p. 513). Una de las definiciones más completas que se tienen en la literatura es la que dieron Keefe y Thompson (1987) citado por Gamboa et al. (2015), quienes afirmaron que al hablar de Estilos de Aprendizaje (EA) “se está hablando de una categoría que reúne los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 513). Igualmente, Grasha (1996) como se citó en Romero (2010), los define como “cualidades personales que influyen en las habilidades de los estudiantes para adquirir información, para interactuar entre iguales (estudiantes, maestro), permitiendo participar en experiencias de aprendizaje” (párr. 1). Por su parte, Dunn (1986) como se citó en Romero (2010) describe los Estilos de Aprendizaje (EA) como los modos en que un individuo “absorbe y retiene información y desarrolla un conjunto de habilidades” (párr. 1).

En definitiva, estas definiciones concuerdan en que no existe una sola y única manera de aprender, y que estos modos de aprender están influenciados por factores propios del entorno, lo cual lleva a pensar que una persona puede desarrollar más de un estilo de aprendizaje durante su vida.

Los estudios en torno a los Estilos de Aprendizaje (EA) se han apoyado en diferentes modelos y teorías, entre los cuales destacan: el modelo de Grasha-Riechmann; el modelo de sistemas de representación de VARK; el modelo de personalidad de Carl Jung; el modelo de etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget; el modelo Dunn y Dunn; la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, el modelo de Herrmann, la Programación Neurolingüística (PNL), Kolb, Felder y Silverman, Gardner, Askew, Woolfolk, entre otros. Estos ofrecen un enfoque teórico que permite entender las conductas frecuentes en la clase, cómo se relacionan con la forma en que aprenden los estudiantes y el tipo de tarea que puede resultar más eficaz en un momento determinado (Cazau, 2004; Pantoja et al., 2013).

Por otro lado, es importante señalar que de acuerdo con importantes investigadores como las de Riding y Rayner (1998) y Curry (1983), el modelo de aprendizaje de Kolb y de Honey-Mumford se clasifican como modelos que se orientan el proceso de aprendizaje multisituacional.

5.5.1. Modelo de aprendizaje basado en experiencias - David Kolb

Según Freiberg et al. (2017) el modelo desarrollado por Kolb (1984) considera que cada sujeto enfoca el aprendizaje de una forma personal como producto de la herencia, las experiencias previas y las exigencias actuales del ambiente en el cual se desenvuelve. Es decir, el autor plantea que la generación de conocimiento es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido (perceptivo y de procesamiento).

Así pues, “el primer componente perceptivo, está relacionado con la captación y conceptualización de la experiencia y el componente del procesamiento está asociado con el pensamiento y la comprobación de la información novedosa” (Freiberg et al., 2017, p. 539). A su vez, a cada categoría la integran dos procesos dialécticos que participan en toda situación de

aprendizaje: a la percepción le corresponde la Experiencia Concreta (EC) y la Conceptualización Abstracta (CA); mientras que a la de procesamiento le corresponde la Observación Reflexiva (OR) y la Experimentación Activa (EA). Estos cuatro elementos configuran las preferencias de los estudiantes para percibir y procesar la información; de ese modo el modelo plantea que el aprendizaje es un ciclo que consta de cuatro fases, estas son: acomodador (EC-EA), asimilador (CA-OR), convergente (CA-EA), y divergente (EC-OR).

Figura 5.3

Ciclo de estilo de aprendizaje de Kolb



Fuente: adaptado de (Kolb y Kolb, 2005)

En el Estilo de Aprendizaje (EA) acomodador se evidencia que a las personas les gusta aprender mediante la experimentación o la práctica, es decir, prefieren las actividades prácticas a las clases teóricas. Además, son adeptas a desafíos novedosos y disfrutan de la elaboración de experimentos, así como de la ejecución de planes en el mundo real. Para solucionar un problema, por lo general, quienes tienen este estilo utilizan un enfoque de ensayo y error.

En cuanto a los asimiladores, estos se caracterizan por administrar y comprender una amplia diversidad de información, son expertos en áreas de abstracción, conceptualización y observación reflexiva. Una de las mayores fortalezas de quienes tienen este estilo es la comprensión y creación de modelos teóricos, aquellos que trabajan con las matemáticas y las ciencias básicas suelen pertenecer a tipo de Estilo de Aprendizaje (EA).

Los convergentes aprenden resolviendo problemas, pues aplican el conocimiento a la práctica a partir de la generación de modelos hipotéticos. Quienes tienen este Estilo de Aprendizaje (EA) son poco accesibles a las recomendaciones de otros; también les gusta poner a prueba modelos novedosos, simulaciones y ensayos en laboratorios, por lo cual prefieren trabajar solos, resolver problemas técnicos y evitar toda actividad social que implique alguna clase de relación interpersonal.

Finalmente, los divergentes se distinguen por su habilidad para observar las situaciones desde múltiples puntos de vista y generar ideas novedosas y creativas. Se interesan por los detalles concretos y no por los aspectos conceptuales, valoran las relaciones interpersonales

y prefieren trabajar colaborativamente, también se caracterizan por ser personas con extensos intereses culturales a las cuales les gusta compilar toda clase de información. Este tipo de estilo suelen tenerlo los artistas, músicos, asesores y las personas con un fuerte interés en las bellas artes y las humanidades.

5.5.2. Modelo de aprendizaje de Honey

En su análisis, Rodríguez (2018) destacó la adaptación que Alonso, Gallegos, y Honey (1997) hicieron del cuestionario “Learning Style Questionnaire” (LSQ) de las aportaciones de Honey y Mumford (1989) y Alonso, Gallegos y Honey (1991). A dicho instrumento lo denominaron “Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje” (por sus siglas CHAEA), el cual sirvió para evaluar los Estilos de Aprendizaje (EA) en el ámbito académico y también fue diseñado en el idioma español. El CHAEA ha sido probado científicamente, y tanto la fiabilidad como la validez obtenidas de este instrumento dejaron huellas en la investigación educativa y han servido como base para otras investigaciones que se han realizado en España y diferentes países de Latinoamérica como Argentina, Chile, México, Perú, Costa Rica, entre otros (García y Rincón, 2008; Gamboa, Briceño, y Camacho, 2015).

El cuestionario CHAEA tiene como pilar los modelos de Kolb (1984) y Juch (1983), los cuales se basan en el proceso de aprendizaje desde la experiencia. El modelo difiere de Kolb en aspectos como las descripciones de los estilos (que son más detalladas), se fundamenta en la acción de los sujetos y analiza un mayor número de variables.

Desde esta perspectiva el modelo de Honey-Alonso identifica cuatro Estilos de Aprendizaje (EA) diferentes, a saber: activo, teórico, reflexivo y pragmático. Según Alonso, Gallegos y Honey (1994) y Valerdi (2002) como se citó en Castro y Guzmán (2005), estos poseen las siguientes características:

- **El estilo de aprendizaje activo**, se basa en la experiencia directa y se implican sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Es decir, son animadores, improvisadores, descubridores, arriesgado y espontáneos. Aprenden mejor cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío/emoción, realizan actividades cortas y de resultado inmediato. Tienen dificultades cuando tienen que analizar e interpretar datos y trabajar solos (Alonso, Gallegos y Honey (1994) y Valerdi (2002) como se citó en Castro y Guzmán, 2005).
- **En el estilo reflexivo**, los estudiantes tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde distintas perspectivas. Recogen y analizan los datos detalladamente antes de llegar a una conclusión. “Son prudentes, observan bien y consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Escuchan a los demás y no actúan hasta apropiarse de la situación, son ponderados, pacientes” (Alonso, Gallegos y Honey (1994) y Valerdi (2002) como se citó en Castro y Guzmán, 2005, p. 92), receptivos, analíticos y exhaustivos. Aprenden mejor

cuando pueden adoptar la postura del observador. Se les dificulta aprender cuando se les apresura una actividad de la otra, cuando tienen que actuar sin planificar previamente.

- **En el estilo de aprendizaje teórico**, los estudiantes “adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y lógicas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas” (p. 92). Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. “Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos” (Alonso, Gallegos y Honey (1994) y Valerdi (2002) como se citó en Castro y Guzmán, 2005, p. 92). Son bastantes metódicos, lógicos, objetivos, críticos. Aprenden mejor a partir de modelos, teorías, sistemas. Se dificulta el aprendizaje cuando implican actividades ambiguas y de incertidumbre y cuando tiene que actuar sin un fundamento conceptual.
- **En el estilo pragmático de aprendizaje**, los estudiantes gustan por probar ideas, teorías y nuevas técnicas, comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones. Les gusta experimentar, son prácticos, eficaces, apegados a la realidad, en la cual le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Aprenden mejor con actividades que relacionen la teoría y la práctica. Se les dificulta aprender cuando no están asociados a sus intereses o no esté asociado con la realidad (Alonso, Gallegos y Honey (1994) y Valerdi (2002) como se citó en Castro y Guzmán, 2005).

En suma, el modelo de los Estilos de Aprendizaje (EA) de Honey y Mumford (1991) resalta que todos deben ser capaces de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicarlas. Por otra parte, este modelo es considerado por Riding y Rayner (1998) como el trabajo más representativo de la aplicación de la teoría de Kolb. Es así que un importante número de investigaciones realizadas en países de Latinoamérica han utilizado con frecuencia tanto el modelo de Kolb como el de Honey (Maureira et al., 2015; Sánchez et al., 2017; Villalba, 2015).

5.5.3. Estilos de aprendizaje y discapacidad

En Ecuador el acceso a la educación superior de estudiantes con discapacidad se ha incrementado significativamente, dado que en el año 2004 el número de estudiantes era aproximadamente de 684, y para el año 2018 la cifra aumentó a 4 167 estudiantes, con una mayor prevalencia de la discapacidad física, visual, auditiva, de lenguaje, intelectual y psicosocial. Sin embargo, estos estudiantes universitarios con discapacidad constituyen uno de los grupos de atención prioritaria que aún enfrentan barreras de exclusión y desigualdad; en ese sentido los resultados presentan indicadores poco favorables debido a que no se cuenta con la aplicación de un diseño pedagógico inclusivo individualizado, lo cual se evidencia en los planes de estudios y sistemas de evaluación poco flexibles, así como en las metodologías de aprendizaje que no responden a las necesidades específicas de la diversidad. Por otra parte, también se denota: una escasa disponibilidad de tecnologías y recursos de apoyo adaptados, insuficiente actualización y capacitación docente, escaso o nulo proceso de acompañamiento académico para garantizar la permanencia y progresión de los estudiantes con discapacidad y evitar la repitencia o deserción

(Herdoíza, 2015).

Al respecto, el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS/OPS) han determinado en su Informe mundial sobre la discapacidad que muchas personas con discapacidad necesitan asistencia y apoyo en la educación para alcanzar una buena calidad de vida, y a su vez poder participar en la vida social y económica en condiciones de igualdad. Además, en el informe se menciona que todos los países deberían tener como prioridad lograr que los estudiantes con discapacidad reciban una educación de calidad en un entorno inclusivo, y reciban un apoyo individual cuando lo necesiten (OMS, 2011).

Así pues, frente a esta realidad, se afirma que la educación superior debe favorecer y responder a una educación en un contexto abierto e inclusivo, así como profundizar en el conocimiento y respeto por la diversidad, y en potenciar actitudes favorables hacia la atención a la diversidad, donde los Estilos de Aprendizaje (EA) tienen cada vez mayor relevancia (Parra, 2011; García, Lozano, y Tamez, 2015; Vanegas et al., 2016). Por ende, como señalaron Rojas, Zárate y Lozano (2016) los estilos de enseñanza del docente deben responder de manera equilibrada a los Estilos de Aprendizaje (EA) de los estudiantes y a sus modos de aprender y entender la diversidad que existe en todos los ámbitos de la cotidianidad, tanto social como educativa; y es realmente importante y significativo conocer los sentidos y significados que tienen los estudiantes con discapacidad sobre los ritmos y Estilos de Aprendizaje (EA), porque ello permite acercarnos a la tan anhelada calidad en la enseñanza a través de la equidad. En ese sentido se comprende que las múltiples voces de los estudiantes con discapacidad y sus particularidades pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje para todos, incluso para los docentes, quienes pueden mirar las diferencias de los estudiantes como un elemento de valor y no como un obstáculo que puede llegar a entorpecer y dificultar su labor.

Aunado a estos hallazgos en la literatura consultada, se encuentra que son escasos los estudios que se han realizado sobre los Estilos de Aprendizaje (EA) en estudiantes con discapacidad, lo cual es importante resaltar, como Pankowski (2017) argumenta, porque no todos aprendemos de la misma manera, tenemos preferencias y tendencias naturales en relación a la forma como adquirimos, almacenamos y procesamos la información, por lo tanto, el desarrollo cognitivo de los estudiantes con discapacidades a menudo es muy diferente al de los estudiantes sin discapacidades.

En esta misma línea se encuentran los aportes realizados por Christie (2000); Escalante-Mead, Minshew y Sweeney (2003), quienes ofrecen un razonamiento científico y una explicación neurológica para el desarrollo de Estilos de Aprendizaje (EA) específicos. Los autores explican que el dominio del hemisferio a menudo se demuestra en el aprendizaje y desarrollo de varias habilidades, por ejemplo: el lenguaje expresivo y receptivo, el razonamiento y la secuenciación se encuentran en el hemisferio izquierdo; mientras que la identificación de figuras geométricas, las formas visuales y la identidad facial se encuentran en el hemisferio derecho. ¿Qué significa esto para los estudiantes con discapacidades?, cuando se observan los efectos neurológicos de discapacidades específicas se puede encontrar una relación donde los estudiantes con discapacidades similares también pueden tener un dominio similar en el hemisferio, lo cual les hace gravitar hacia Estilos de Aprendizaje (EA) que se adaptan a su discapacidad particular.

Por otra parte, los estudiantes con discapacidad enfrentan dificultades en las relaciones interpersonales, la resolución de problemas al momento de trabajos grupales, al hacer los deberes, consultas y exámenes. Por tanto: “Una relación crítica entre nuestros estudiantes y el aprendizaje en el aula es la asociación. En la educación es absolutamente imperativo que ayudemos a nuestros estudiantes a establecer asociaciones entre la entrada sensorial y el procesamiento neurológico y la salida expresiva”. Christie (2000) explica la asociación en estudiantes con discapacidades al sugerir que el dominio del cerebro de los estudiantes con discapacidades puede ser dañado o afectado de otra manera, por esa razón estos estudiantes deben usar un método de asociación para superar o compensar en exceso una discapacidad.

En otro estudio Heiman (2006) evidencia que hay un número creciente de estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades, y que estos enfrentan enormes desafíos como adaptarse a las demandas académicas de la educación superior, aprender a lidiar con sus escasas habilidades académicas o sociales, y ser capaces de organizar su tiempo para cumplir con los plazos. Además, Heiman resalta que los estudiantes con discapacidad se gradúan aproximadamente un año más tarde que sus compañeros sin discapacidad; y que las estrategias de aprendizaje que se utilizan durante el proceso académico difieren significativamente en relación a sus compañeros sin discapacidad, por ejemplo: se ha encontrado que los estudiantes con discapacidad prefieren explicaciones orales o métodos de aprendizaje visuales, mientras que los estudiantes sin discapacidad usan ejemplos escritos y prefieren más explicaciones escritas. Los resultados del estudio en referencia también revelan que los estudiantes universitarios con discapacidad están más predispuestos a aplicar una variedad de estrategias de aprendizaje, y que no solo requieren más tiempo y esfuerzo, sino también una autorregulación más constante para satisfacer sus demandas académicas; sin embargo, la forma en que estos estudiantes adquieren tales estrategias está influenciada por sus Estilos de Aprendizaje (EA), y como hemos visto no existe una mejor ni única estrategia de aprendizaje para todos los estudiantes con discapacidad (Swanson, 1990; Dunn y Dunn, 1999).

En relación con lo anterior, Yong y McIntyre (1992) resaltan que la educación individualizada es una de las piedras angulares del proceso de adaptación a las necesidades, intereses y habilidades únicas de estudiantes con discapacidad. En ese sentido, la individualización para estos grupos debe considerar no solo las diferencias en sus habilidades de aprendizaje y ritmo de aprendizaje, sino también en la forma como cada estudiante prefiere aprender. Igualmente, Yong y McIntyre enfatizan en que los educadores deben determinar los Estilos de Aprendizaje (EA) antes de planificar la instrucción individualizada, para así ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial, pues los resultados informan que rara vez se han incorporado las preferencias de Estilo de Aprendizaje (EA) de los estudiantes a los planes para su educación individualizada; lo cual, de acuerdo con Dunn (1983), en caso de implementarse le permitirá a los educadores evitar el enfoque de “acertar o fallar” para determinar qué técnicas de instrucción son adecuadas para cada estudiante.

En la misma investigación llevada a cabo por Yong y McIntyre (1992) se encontró entre las características de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad que estos tienden a ser menos persistentes y a estar menos motivados; y que prefieren aprender en grupo, de los adultos y a través de la modalidad auditiva, así como de otras formas. Aunado a lo anterior, Yong y McIntyre también hallaron que los puntajes en los logros de lectura de los estudiantes con discapacidad mejoraron cuando sus preferencias de Estilo de Aprendizaje (EA) se combinaron

con enfoques sensoriales complementarios para la lectura. De igual manera, los autores resaltan que la mayoría de los estudiantes con discapacidades pueden dominar el mismo tema que los estudiantes dotados, pero la forma en la cual lo dominan depende de sus Estilos de Aprendizaje (EA), por consiguiente y debido a que cada estilo puede asociarse con cualquier nivel de habilidad, un estudiante con discapacidad no puede ser estigmatizado por tener un tipo particular de estilo, al contrario, los estudiantes que conocen sus Estilos de Aprendizaje (EA) pueden percibir sus diferencias como fortalezas y aprender a compensar sus debilidades.

En suma, la naturaleza de desarrollo, esto es, de cómo y por qué se desarrollan Estilos de Aprendizaje (EA) específicos en estudiantes con discapacidades es importante para el futuro y éxito de este grupo de atención prioritaria en la educación superior. Las pocas investigaciones que se encuentran en esta área apoyan la idea de que los Estilos de Aprendizaje son un medio para ayudar a los estudiantes a aprender, así como también sustentan el argumento de que las discapacidades específicas promueven, a menudo, el desarrollo de preferencias de Estilo de Aprendizaje (EA) comunes y específicas.

Desde este contexto, el estudio buscó determinar cuáles son los Estilos de Aprendizaje (EA) de estudiantes universitarios con diferentes tipos de discapacidad a través del análisis y aplicación de dos instrumentos psicométricos. Para dar respuesta a este objetivo se plantearon las siguientes preguntas, las cuales guiaron el desarrollo de la investigación: RQ1. ¿Qué Estilos de Aprendizaje son estadísticamente significativos y predominan en estudiantes universitarios con discapacidad según el modelo Kolb?, y RQ2. ¿Qué Estilos de Aprendizaje predominan en estudiantes universitarios con discapacidad según el modelo Honey?

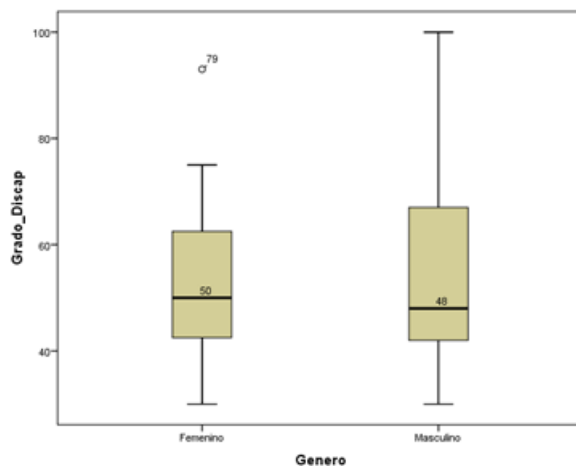
5.5.4. Resultados

RQ1. ¿Qué Estilos de Aprendizaje son estadísticamente significativos y predominan en estudiantes universitarios con discapacidad según el modelo Kolb?

Inicialmente se realizó un estudio del Estilo de Aprendizaje (EA) basado en el método de Kolb, para lo cual se analizaron las variables: grado de discapacidad, tipo de discapacidad, edad y género. En relación al grado de discapacidad y género, en la Figura 2 se observa que el género femenino presenta una mayor severidad de discapacidad sobre el 50 %, seguido del masculino con un 48 %; en cuanto a la diversidad sexual no se reportaron datos.

Figura 5.4

Relación grado de discapacidad y género

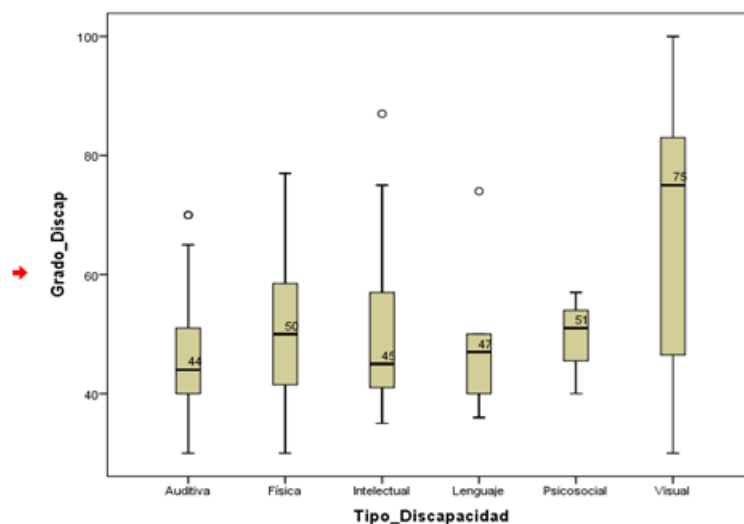


Fuente: Elaboración de autores

Respecto al grado y tipo de discapacidad, en la Figura [5.4] se puede observar que el mayor grado de discapacidad se concentra en los estudiantes con discapacidad visual, seguidos de aquellos con discapacidades física y psicosocial; en menor proporción se encuentran la de lenguaje, la intelectual y la auditiva. Además, se evidenciaron casos atípicos en relación al grado de discapacidad que corresponde al tipo auditivo, intelectual y de lenguaje.

Figura 5.5

Relación grado y tipo de discapacidad



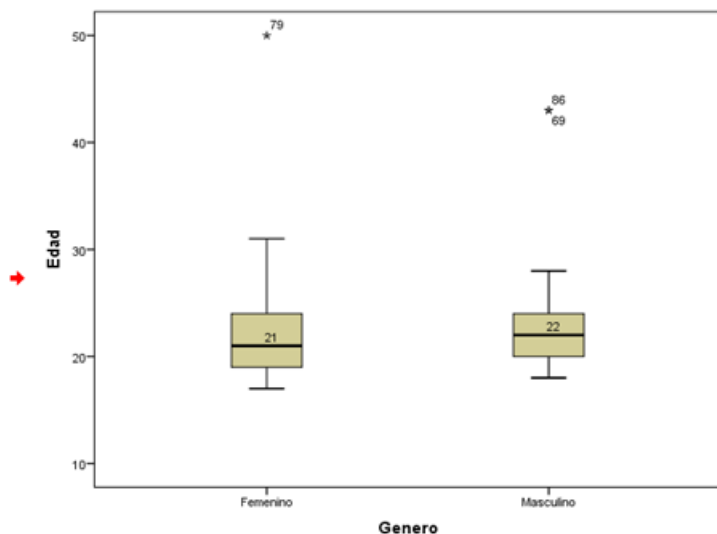
Fuente: Elaboración de autores

En cuanto a la edad y el género (ver Figura [5.6]), se observa que la mediana del género femenino es 21 con un caso atípico, mientras que la del género masculino es de 22 con dos casos atípicos; en este punto no se reportaron datos de la diversidad sexual. Aunado a lo anterior, cabe resaltar que los datos denotan una población joven de estudiantes universitarios

con discapacidad; y los casos atípicos ponen de manifiesto que los estudiantes con discapacidad superan el promedio de los 50 años, lo cual podría significar una escolarización tardía.

Figura 5.6

Relación edad, género

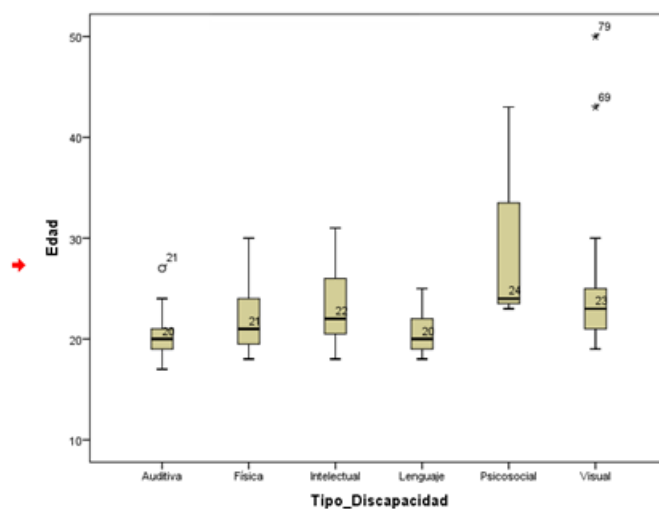


Fuente: Elaboración de autores

En relación a la edad y tipo de discapacidad, en la Figura [5.7] se evidencia un promedio de edad menor (20 años) para la discapacidad de tipo auditiva y de lenguaje; por su parte, entre los 21 y 23 años de edad se halló la discapacidad de tipo física, intelectual y visual, y un mayor promedio de edad (24 años) para la discapacidad psicosocial. En este punto de los hallazgos también se evidencia un caso atípico en la discapacidad auditiva y dos casos atípicos en la discapacidad visual.

Figura 5.7

Relación edad, tipo de discapacidad



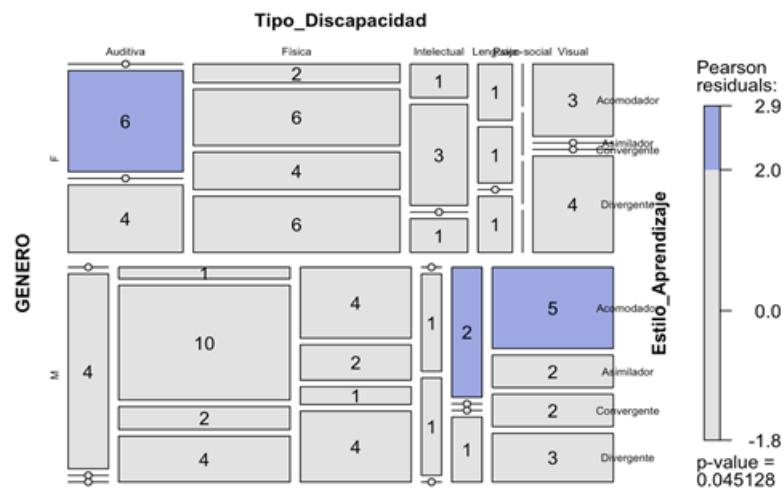
Fuente: Elaboración de autores

En el cálculo del coeficiente de correlación entre la edad y el grado de discapacidad se obtuvo que existe una baja correlación entre estas variables (coeficiente de correlación = 0.2108808.). Así, los resultados demuestran que la edad tiene poca incidencia en el grado de discapacidad.

Por otra parte, en el análisis de las variables cualitativas género, tipo discapacidad y Estilo de Aprendizaje (EA) se realizó un análisis gráfico (ver Figura [5.8]), seguido de un test de dependencia mediante el cálculo del estadístico chi-cuadrado.

Figura 5.8

Gráfico de las variables género, tipo discapacidad y estilo de aprendizaje



Fuente: Elaboración de autores

A continuación, se muestra la imagen del test de independencia (estadístico chi-cuadrado) realizado. La hipótesis nula del test de independencia es la ausencia de asociación o dependencia entre las variables analizadas.

```

##
## Pearson's Chi-squared test
##
## data:  table(datos_KOLB[, 4:5])
## X-squared = 9.0128, df = 5, p-value = 0.1086

##
## Pearson's Chi-squared test
##
## data:  table(datos_KOLB[, c(4, 10)])
## X-squared = 2.1623, df = 3, p-value = 0.5394

##
## Pearson's Chi-squared test
##
## data:  table(datos_KOLB[, c(5, 10)])
## X-squared = 27.628, df = 15, p-value = 0.02402

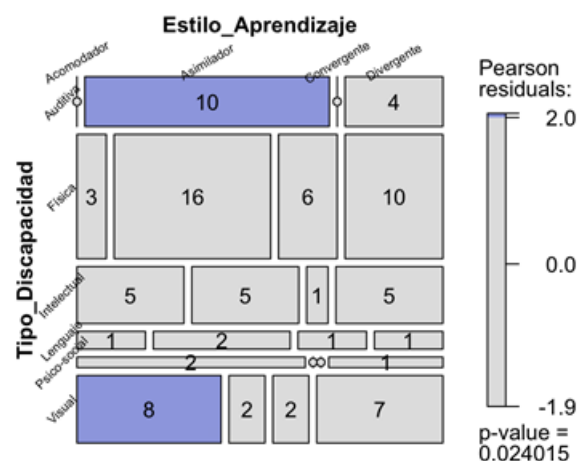
```

Así, dado que los p-valores para los dos primeros casos son mayores al 5 % se puede concluir que no existe asociación o dependencia entre las variables género y el: a) tipo de discapacidad; y, b) Estilo de Aprendizaje (EA). Por otra parte, al realizar la comparación entre las variables tipo de discapacidad y Estilo de Aprendizaje (EA), mediante el estadístico chi-cuadrado, se pudo concluir que sí existe relación de dependencia; el p-valor obtenido del test es de 0.0240152 (menor al 5 %).

En virtud de lo expresado, a continuación, se presenta una gráfica de mosaico donde únicamente se incluyeron las variables: tipo de discapacidad y Estilo de Aprendizaje (EA).

Figura 5.9

Tipo de discapacidad y estilo de aprendizaje



Fuente: Elaboración de autores

Como se puede apreciar en las Figuras [5.8 y 5.9], el estilo de aprendizaje asimilador tiene una alta relación de dependencia con la discapacidad auditiva; mientras que el estilo acomodador mostró una alta relación de dependencia con la discapacidad de tipo visual. En este punto cabe anotar que las demás relaciones obtenidas no son significativas dado que los

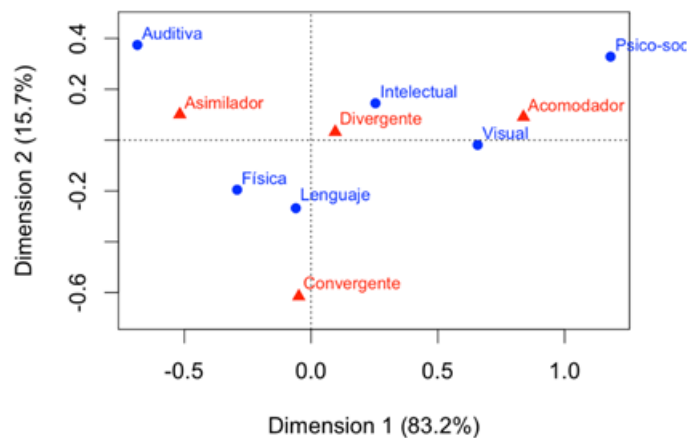
residuales de Pearson son muy bajos, lo cual denota que la discapacidad de tipo física, de lenguaje, psicosocial y la intelectual no evidencian el predominio de un Estilo de Aprendizaje (EA) específico.

Posteriormente, (ver Figura [5.10]) en el análisis de componentes principales o de correspondencias se ratificó lo expresado en líneas anteriores. Considere que la dimensión o componente 1 resume el 83.2 % de la variabilidad total del conjunto de datos.

```
##
## Principal inertias (eigenvalues):
##      1      2      3
## Value 0.249745 0.047048 0.003514
## Percentage 83.16% 15.67% 1.17%
##
##
## Rows:
##      Auditiva  Fisica  Intelectual  Lenguaje  Psico-social  Visual
## Mass 0.152174 0.380435 0.173913 0.054348 0.032609 0.206522
## ChiDist 0.780596 0.351399 0.293881 0.337171 1.231717 0.659911
## Inertia 0.092724 0.046977 0.015020 0.006178 0.049472 0.089937
## Dim. 1 -1.370343 -0.583320 0.508210 -0.119915 2.363434 1.314680
## Dim. 2 1.726578 -0.901776 0.668566 -1.235600 1.513400 -0.087852
##
##
## Columns:
##      Acomodador  Asimilador  Convergente  Divergente
## Mass 0.206522 0.380435 0.108696 0.304348
## ChiDist 0.844353 0.528205 0.617633 0.134011
## Inertia 0.147236 0.106141 0.041464 0.005466
## Dim. 1 1.676168 -1.035154 -0.096502 0.191008
## Dim. 2 0.418781 0.465413 -2.836891 0.147236
```

Figura 5.10

Análisis de componentes principales tipo de discapacidad y Estilo de Aprendizaje (EA)



Fuente: Elaboración de autores

Adicionalmente, se calcularon otros estadísticos de asociación como el coeficiente de contingencia y la V de Cramer, los cuales confirmaron que existe una relación de dependencia entre las variables indicadas. La V de Cramer varía de 0 (ninguna asociación) a 1 (asociación perfecta).

```

##                X^2 df  P(> X^2)
## Likelihood Ratio 32.422 15 0.0056378
## Pearson          27.628 15 0.0240152
##
## Phi-Coefficient   : NA
## Contingency Coeff.: 0.481
## Cramer's V        : 0.316

```

RQ2. ¿Qué Estilos de Aprendizajes predominan en estudiantes universitarios con discapacidad según el modelo Honey?

Con la finalidad de encontrar aproximaciones a los Estilos de Aprendizaje (EA) según el método de Honey, a continuación, se presenta un análisis descriptivo basado en el baremo general abreviado de la preferencia en Estilos de Aprendizaje, EA (ver Tabla [5.2]), el cual fue propuesto por Alonso, Gallegos y Honey (1997). Este baremo categoriza los resultados obtenidos en cinco niveles de acuerdo con la distribución normal.

Tabla 5.2

Baremo general abreviado preferencia en los Estilos de Aprendizaje (EA)

Estilos de Aprendizaje (EA)	de Preferencia				
	Muy baja (10 %)	Baja (20 %)	Moderada (40 %)	Alta (20 %)	Muy Alta (10 %)
Activo	0 – 6	7 – 8	9 – 12	13 – 14	15 – 20
Reflexivo	0 – 10	11 – 13	14 – 17	18 – 19	20
Teórico	0 – 6	7 – 9	10 – 13	14 – 15	16 – 20
Pragmático	0 – 8	9 – 10	11 – 13	14 – 15	16 - 20

Fuente: tomado de Alonso, Gallegos, y Honey (1997)

Según los resultados que se obtuvieron del cuestionario CHAEA, en la Tabla [5.3] se puede apreciar —respecto a la media— que la mayoría de los estudiantes con discapacidad se encuentran situados en el estilo reflexivo ($X= 13.30$), a los cuales les sigue el estilo teórico ($X= 12.07$), y con una ligera diferencia el pragmático ($X= 11.75$) y el estilo activo ($X= 11.16$). En la desviación estándar no se encontraron diferencias significativas, pues los valores son relativamente cercanos, y aunque la varianza presentó valores un poco más amplios en los estilos reflexivo y pragmático, en general se evidencia que se trata de una distribución normal.

Tabla 5.3*Estadísticos descriptivos de los Estilos de Aprendizaje (EA) de Honey*

	N	Rango	Media	Desv. tip.	Varianza	Asimetría	Curtosis			
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Género	92	1	.53	.052	.502	.252	-.133	.251	-2.027	.498
Tipo discapacidad	92	5	2.05	.182	1.750	3.063	.732	.251	-.887	.498
Activo	92	16	11.16	.337	3.229	10.424	-.286	.251	.092	.498
Reflexivo	92	18	13.30	.400	3.839	14.742	-.532	.251	.048	.498
Teórico	92	15	12.08	.349	3.345	11.192	-.428	.251	-.488	.498
Pragmático	92	17	11.75	.369	3.535	12.497	-.498	.251	.325	.498
N válido (según lista)	92									

Fuente: Elaboración propia

En un análisis más específico (ver Tabla [5.4]) se observa que, en la media de los datos para los estudiantes con discapacidad de tipo visual, física, auditiva e intelectual, el mayor valor se presenta en el Estilo de Aprendizaje (EA) reflexivo con una preferencia moderada y baja; ello implica que a estos estudiantes les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas, asimismo, que para llegar a alguna conclusión priorizan la reflexión sobre la acción.

En cuanto al menor Estilo de Aprendizaje (EA) empleado, se encontró que este corresponde al estilo activo moderado para la discapacidad de tipo física y visual, es decir, que los estudiantes muestran poco interés por la experiencia directa y en la realización de nuevas tareas. En aquellos que presentan discapacidad intelectual el estilo menos usado es el teórico moderado, pues los estudiantes tienden a ser menos lógicos en la resolución de los problemas. Para la discapacidad auditiva se evidenció que el estilo que menos se implica es el pragmático con preferencia muy bajo, es decir, que los estudiantes no gustan de la experimentación y la búsqueda de aplicaciones prácticas. Finalmente, en cuanto a la discapacidad psicosocial y de lenguaje los datos fueron insuficientes para poder establecer un Estilo de Aprendizaje (EA) específico.

Tabla 5.4*Distribución de Estilos de Aprendizaje (EA) por discapacidad y preferencias*

N o	Discapacida d	Activo	Pref.	Reflexivo	Pref.	Teórico	Pref.	Pragmático	Pref.
35	Física	11.83	Moderada	14.06	Moderada	13.23	Alta	12.89	Moderada
19	Visual	11.58	Moderada	14.32	Moderada	11.95	Moderada	12.05	Moderada
16	Intelectual	9.75	Baja	11.44	Baja	9.69	Moderada	10.06	Baja
14	Auditiva	11.21	Moderada	12.43	Moderada	11.64	Moderada	10.21	Muy baja
5	Lenguaje	9.00	Moderada	11.20	Muy baja	10.80	Moderada	10.20	Baja
3	Psicosocial	11.67	Moderada	15.67	Baja	16.33	Muy alta	15.33	Muy alta
92	Promedio	10.84	Moderada	13.18	Moderada	12.27	Moderada	11.79	Baja

Fuente: Elaboración propia

5.5.5. Discusión

Según Cazau (2004) un Estilo de Aprendizaje (EA) es un conjunto de rasgos psíquicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe aprender algo. Sin embargo, es importante no utilizar los Estilos de Aprendizaje (EA) como herramientas para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, dado que la manera de aprender evoluciona y cambia continuamente. Por ello, además de tener en cuenta el entorno cultural, la edad, el género y la motivación, para los procesos de aprendizaje se debe considerar que el grado de discapacidad determina la manera en la cual estos estudiantes aprenden.

En relación con el estudio realizado, en el análisis del modelo aprendizaje experiencial de Kolb no se encontró una relación de dependencia estadística significativa entre las variables género con tipo de discapacidad y Estilo de Aprendizaje (EA). Lo anterior puede asociarse con estudios realizados por otros autores, quienes argumentan que las diferencias no están determinadas por razones genéticas, sino por la influencia del tipo de estudio y las características de los contenidos curriculares que se imparten (López, 2011; Ventura, 2013).

Seguidamente, al comparar las variables tipo de discapacidad y Estilo de Aprendizaje (EA) mediante el estadístico chi-cuadrado (p -valor 0.0240152) se pudo determinar con claridad que existe una relación de dependencia significativa, donde los Estilos de Aprendizajes (EA) asimilador y acomodador tienen una alta asociación con la discapacidad de tipo auditiva y visual, respectivamente. Ello implica que con el Estilo de Aprendizaje (EA) asimilador los estudiantes que presenta dificultades de comunicación con su entorno—inherente a la condición auditiva (sordera total y/o moderada)—, generalmente, utilizan la Conceptualización Abstracta (CA) y la Observación Reflexiva (OR), son hábiles para crear modelos teóricos y emplear el razonamiento deductivo. En cuanto al estilo acomodador, los estudiantes que presentan una discapacidad visual (ceguera y baja visión) tienen un mejor desempeño en la Experiencia Concreta (EC) y la Experimentación Activa (EA), y les gusta aprender con la experimentación o la práctica dado que es un Estilo de Aprendizaje (EA) más activo. Lo anterior coincide con lo expresado por Arias (2011) y Bahamón et al. (2012), quienes establecen que los estudiantes de años iniciales y finales de estudio suelen tener Estilos de Aprendizaje (EA) más activos como el acomodador; asimismo, ello corrobora que las personas tienen un Estilo de Aprendizaje (EA)

propio, un sistema de representación sensorial dominante y un perfil de estilos de pensamiento (Díaz, 2012).

Por otra parte, en el análisis del modelo de Honey se evidenció que, en el grupo de estudiantes con discapacidad, la tendencia de Estilo de Aprendizaje (EA) se centra en gran parte en el estilo reflexivo con un nivel de preferencia moderado, en razón de que el estudiante con discapacidad de tipo visual y/o auditiva debe compensar sus deficiencias con canales sensoriales próximos y ser crítico en el proceso de aprendizaje. No obstante, también se encontraron estilos como el activo, el teórico y pragmático cuyas medias son bajas; por lo tanto, frente a los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad es necesario e indispensable trabajar en cada estilo de aprendizaje una adaptación cognitiva a las estrategias más utilizadas, así hasta llegar a un estilo alto que sería ideal para potenciar el éxito en el desempeño académico de los estudiantes (Ventura, 2013). Finalmente, con el método Honey se corroboró que los Estilos de Aprendizaje (EA) son relativamente estables, pero pueden ser modificados a lo largo de la formación universitaria (Canalejas et al., 2005; Gurpinar et al., 2011).

En suma, el análisis demuestra que no todos aprenden de la misma manera, y que todos tenemos preferencias y tendencias naturales en la forma como adquirimos, almacenamos y procesamos la información, por lo cual el desarrollo cognitivo de los estudiantes con discapacidad a menudo es muy diferente al de los estudiantes sin discapacidades, como lo afirman Christie, (2000); Escalante et al. (2003), Pankowski (2017).

5.6 Recurso educativos digitales accesibles

Según la World Wide Web Consortium (W3C), la accesibilidad hace posible que los recursos en la web estén disponibles y que esta pueda usarse sin problemas por la mayor cantidad de personas, indistintamente de cuáles son sus capacidades, habilidades, contextos, plataformas y dispositivos. Asimismo, hace posible que estos recursos disponibles puedan contribuir a la independencia de las personas, los cuales son un apoyo para desempeñar sus tareas de la vida diaria, el ocio y la vida laboral.

De esa forma, se tienen que la accesibilidad digital es un atributo universal, el cual permite crear diseños que producen experiencias notables para todos y favorecen la comprensión y los aprendizajes. En este sentido, la accesibilidad digital es una cuestión de diseño, codificación, estrategias de los contenidos del recurso (redacción, lenguajes, etiquetado, metadatos, organización) y también del desarrollo de software y aplicaciones. En relación con el tema que se presenta en estas líneas, Hilera-González y Campo (2015) destacaron lo siguiente:

Cuando se crean contenidos digitales en cualquier tipo de formato sea textual, gráfico, sonoro o multimedia, hay que tener en cuenta que entre la audiencia de esos contenidos puede haber personas con alguna limitación física, sensorial o cognitiva, y encuentren problemas para poder acceder a toda la información. (p. 7)

De igual forma, Critchlow (2006) manifestó que “para que el material educativo digital sea accesible, su estructura, formato y contenido debe cumplir condiciones que los hagan perceptibles, comprensibles y utilizables por cualquier persona, independientemente de si tiene o no algún tipo de discapacidad” (como se citó en Meana et al., 2017, p. 7).

5.6.1 Textos digitales

La mayoría de los recursos de aprendizaje que son publicados en un ambiente virtual están diseñados en formato de texto, en este escenario Microsoft Word se ha convertido en una de las aplicaciones más conocidas y utilizadas para crear documentos escritos. Sobre esta base, Hilera-González y Campo (2015) propusieron tres aspectos para elaborar material educativo accesible, lo cual se enmarca en el contenido, su estructura y su formato. Acorde con ello, Meana et al. (2017) destacaron que los principales criterios a tener en cuenta son los siguientes:

- Diseñar la estructura del documento con un orden lógico y coherente, y definir con exactitud cuáles son los contenidos principales y los niveles de los títulos.
- Redactar el texto en forma clara y sencilla.
- Indicar el idioma del documento, si se utilizan palabras en otro idioma “se deberá marcar el cambio a otro idioma excepto en nombres propios, términos técnicos, palabras de idioma indeterminado y palabras que no pertenecen al idioma general del documento”.
- El tipo de letra debe ser sencilla y sin adornos. Se deben escoger fuentes legibles como Sans Serif (sin serifas), Verdana, Arial, ya que carecen de elementos decorativos y hacen fácil su lectura.
- El tamaño de fuente sugerido es de 12 puntos, y se debe evitar el uso de cursiva y negrita o subrayado para resaltar textos.
- Evitar frases completas en mayúscula. El texto se lee con mayor facilidad si está escrito en tipo oración y con un tamaño de letra adecuado.
- Hay tres aspectos importantes en el párrafo: la alineación de texto, el ancho de márgenes y el espacio entre líneas de texto y párrafos. Algunos sugieren que el texto no debe justificarse. “Las personas con ciertas dificultades cognitivas tienen problemas para leer los textos justificados por ambos márgenes. En los textos justificados, los espacios desiguales entre las palabras pueden provocar “calles” de espacios blancos que recorren varias líneas dificultando la lectura y, en algunos casos, haciéndola imposible. En los textos justificados también se pueden producir acercamientos exagerados entre algunas palabras, de modo que resulta difícil ubicar la separación de las palabras” (Hawke, 2010).
- Los bloques estrechos de texto facilitan continuar con la siguiente línea de texto en el bloque, por lo que se recomienda que las líneas de texto no excedan los 80 caracteres, espacio entre líneas de 1.5 y espacio entre párrafos de 20 puntos. Evitar el uso de columnas. Utilizar las opciones de salto de página, o salto de sección.

- Otra de las sugerencias es el uso de asteriscos, símbolos o imágenes como elementos de separación para realizar listas. En caso de ser necesario se sugiere crear listas numeradas o con viñetas con la herramienta adecuada.
- Evitar el uso del color como elemento indicador, es recomendable apelar a otros recursos para distinguir grupos o acciones. Si es necesaria su utilización, se recomienda verificar que toda la información transmitida a través de los colores también esté disponible sin color
- Teniendo en cuenta a las personas con baja visión es necesario usar esquemas de color de alto contraste, fuentes grandes e íconos grandes. Ya que puede generar dificultades en el enfoque o la claridad, la hipermetropía, la miopía y la visión de túnel.
- Las tablas son elementos que sin duda causan problemas de accesibilidad, ya que un usuario con ceguera total o parcial, que hace uso de dispositivos de apoyo como los lectores de pantalla y/o dispositivos braille, leerá las tablas fila por fila a través de las columnas. Aunque la tabla no incluya el título, se debe proporcionar un resumen de la misma en el contexto del documento. (pp-7-8)

5.6.2 Contenidos no textuales

- Evitar insertar texto en formato de imagen.
- Los elementos no textuales como imágenes, fórmulas matemáticas, diagramas o esquemas, audio y cuadros de texto; deberán disponer de un texto o lenguaje alternativo que describa la información que se desea transmitir con ellos. La descripción contenida en estos elementos deberá sustituir la información visual o auditiva con el fin de ayudar a los usuarios con discapacidad sensorial en el acceso a la información completa.
- Para los gráficos considerar el uso de color, incorporar textos alternativos y títulos que describan la información que quiera transmitirse.
- Evitar la utilización de elementos parpadeantes. Con el uso de animaciones, destellos en pantalla o parpadeo del contenido, se corre el riesgo de provocar ataques en aquellos usuarios que tienen epilepsia foto sensitiva. (Meana et al., 2017, p. 10)

5.6.3 Contenidos multimedia

- Acompañar los videos con audio descripción o dar una breve información del tema advirtiendo que no incluye audio descripción.
- Acompañar un video con subtítulos para estudiantes con discapacidad auditiva. Si el estudiante está acompañado por un intérprete de señas, brindarle el material con anterioridad. (Meana et al., 2017, p. 10)

5.6.4 Presentaciones accesibles con diapositivas

Las presentaciones en PowerPoint son utilizadas como apoyo técnico por un expositor que desea transmitir información a una audiencia. Una presentación de este tipo se compone de varias diapositivas que se muestran secuencialmente y pueden contener texto, imágenes, gráficos, formas y elementos multimedia. Por lo tanto, para hacer presentaciones accesibles se debe tener en cuenta la accesibilidad de la propia presentación (formato en el cual se distribuye, transiciones entre diapositivas, narraciones, diseño de las diapositivas, etc.), así como también la accesibilidad de los elementos que forman las diapositivas (texto, imágenes, audio, video, animaciones de los elementos, etc.). A continuación, se detallan algunas sugerencias al respecto:

- Diseñar un número de diapositivas reducido para poder comunicar un mensaje claro y mantener la atención y el interés del público.
- No incluir más de seis líneas de información por diapositiva y usar frases cortas.
- Utilizar tipografía sin serifas y con un tamaño de 24 puntos o mayor.
- Usar alto contraste y no más de tres colores.
- Acompañarlas con audio descripción o lectura en clase.
- Describir verbalmente las imágenes o gráficos, es decir, agregar texto alternativo a las imágenes y objetos.
- Usar texto significativo en hipervínculos.
- Incluir subtítulos para los archivos de audio y video.

5.6.5 Exposiciones para las personas con discapacidad auditiva (sordera total)

- Entregar la información anticipadamente al intérprete.
- Exponer en forma pausada.
- El lenguaje debe ser conciso, claro y directo, considerar que la lengua de señas tiene menos palabras que el alfabeto español y no utilizar sujeto tácito.
- Evitar en lo posible tecnicismos, anglicismos.
- Evitar frases subordinadas y que contengan muchos enlaces, ya que son peor entendidas por las personas sordas.
- Evitar frases negativas. Las frases afirmativas son entendidas más rápidamente que las negativas. (Meana et al., 2017, p. 11)

5.6.6 Accesibilidad en documentos PDF

Un documento accesible es un archivo en formato electrónico PDF diseñado para que su contenido pueda ser leído por el mayor número de personas posible, incluidas las que tienen algún tipo de discapacidad o de dificultad para la lectura y comprensión. (Documento accesible, 2014, párr. 2)

Una gran cantidad de recursos digitales están disponibles en la web en PDF (Portable Document Format). Diferentes instituciones y proveedores de contenido educativo han publicado en la web, miles de recursos educativos, planes docentes, tesis de grado, mallas curriculares, entre otros, es por ello importante, que se asegure que los objetos que se pongan a disposición en este formato, deben poder ser utilizados sin ningún problema desde cualquier dispositivo y por cualquier usuario. Pueden ser variadas las características que un documento PDF debe cumplir antes de poder ser aprovechado por un usuario con alguna discapacidad, pero al ser fundamentalmente un recurso de tipo textual, “los principales aspectos de accesibilidad tratados en los documentos PDF están orientados hacia las personas sin visión. (AIDETC, s.f., p. 7)

La empresa Adobe mediante su producto Acrobat creó el formato de archivo, PDF. Un documento con extensión que puede incluir principalmente, texto, tablas e imágenes. Sin duda, PDF es uno de los formatos más extendidos en Internet para el intercambio de documentos, se pueden visualizar y leer mediante programas específicos. El software necesario para acceder a un PDF se denomina programa visor de archivos PDF. (AIDETC, s.f., p. 7)

Cabe aclarar que estas son algunas de las acciones que se deben llevar a cabo para convertir un PDF accesible, donde se consideran los criterios de conformidad de las WCAG 2.0 junto con los del estándar PDF/UA:

- Indicar el idioma del documento, e indicar el idioma de cada contenido que esté en un idioma diferente al principal. De este modo, el lector de pantalla podrá leer el documento adecuadamente.
- Incluir texto alternativo a las imágenes informativas para que el lector de pantalla pueda leer al usuario la información que transmiten. Por el contrario, indicar qué imágenes son decorativas (artefacto) para que no las anuncie.
- Etiquetar el documento correctamente, es decir, indicar internamente de que tipo es cada contenido (un encabezado, una tabla, una lista, etc.). Así pues, el lector de pantalla anuncia adecuadamente cada contenido y el usuario puede “oír” el documento saltando de un tipo de elemento al siguiente mediante atajos de teclado. Esta es una de las acciones en las que es habitual invertir más tiempo, puesto que, aunque puedes generar el PDF etiquetado o etiquetarlo automáticamente desde Adobe Acrobat, después suele ser necesario hacer muchas correcciones. El número de correcciones a realizar dependerá mucho de cómo se haya maquetado el documento de origen.

- Revisar el orden de lectura interno que no siempre coincide con el visual, lo cual provocará que el lector de pantalla lea el documento en desorden y que, por tanto, sea incomprensible.
- Revisar que la paginación interna del documento se corresponde con la que aparece en las páginas o que incluye un índice de marcadores para facilitar la navegación por el documento.
- Incluir un texto alternativo a los enlaces cuando no es claro su destino, o si estamos cumpliendo el nivel AAA, también a las abreviaturas y los acrónimos en determinados casos, de manera que el lector de pantalla lea este texto en vez del enlace o la abreviatura.
- Asegurar un orden de tabulación coherente entre los elementos interactivos.
- Asegurar que la configuración de seguridad no interfiere con el acceso a la información por parte del lector de pantalla. (Carreras, 2014a, párr. 24)

Un PDF que contiene un documento escaneado nunca podrá ser accesible (relacionado con el criterio de conformidad 1.4.5) Será necesario convertirlo a texto con una herramienta de reconocimiento de caracteres (OCR) o utilizar la herramienta de “reconocimiento de texto” de Acrobat. (Carreras, 2009, párr. 7)

5.6.7 Materiales didácticos para Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

La mayoría de los estudiantes con discapacidad elijen realizar sus estudios a través de la modalidad virtual, debido a que no pueden trasladarse o sostener instancias áulicas presenciales durante más de una hora. En este caso, se tienen en cuenta algunas cuestiones al momento de diseñar el curso, por ejemplo, el diseño de material online accesible en formato Word o RTF, o a través de los materiales multimedia como objetos de aprendizaje. En cualquiera de los dos casos los diseñadores de materiales didácticos deben tener en cuenta para su elaboración lo siguiente:

- Al momento de incorporar imágenes, cuadros y tablas agregar siempre un texto alternativo que explique cada caso. Un usuario con ceguera total o parcial que hace uso de dispositivos de apoyo como los lectores de pantalla y/o dispositivos braille podrá, de esta manera, acceder a la información.
 - Al momento de incorporar audio, video o animación elegir preferentemente materiales que tengan subtítulos, audio descripción o intérprete de señas. De no ser posible, agregar un texto alternativo que explique lo que sucede en cada caso. En última instancia agregar un comentario que advierta que ese contenido no incluye descripción, subtítulos, etcétera.
 - Para alumnos con discapacidad auditiva, es necesario el trabajo con imagen, texto o Lengua de Señas Ecuatoriana (LSE). Si se va a trabajar con archivos o videos que contengan la información en formato de audio, puede agregarse subtítulo o un cuadro de intérprete en LSE. (Universidad Nacional de Quilmes, s.f., p. 35)

En el sistema operativo Windows, el editor de video Movie Maker permite incorporar subtítulo a los videos. Recuerde que toda información que se presente en formato de imagen, debe estar acompañada de texto o crear un recurso alternativo de solo texto (que pueda “leer” un lector de pantalla), o generar un archivo de audio. Las personas totalmente ciegas usan un programa lector de pantalla, que les permite acceder a todas las funciones y herramientas a través del uso del teclado. El lector va “leyendo” a través de una voz sintética, todas las operaciones que va realizando y toda la información que aparece en pantalla. Entre los programas lectores de pantalla tenemos:

JAWS: uno de los mejores lectores de pantalla, incluye el castellano entre sus idiomas.

NVDA: lector de pantalla para Microsoft Windows gratuito.

- Servicio online gratuito que convierte texto en audio Mp3: esta herramienta permite convertir documentos escritos a formatos de audio, facilitando el acceso a información escrita para estudiantes con discapacidad visual o estudiantes con dificultades lectoras. Se debe ingresar a la web <http://www.robobraille.org/es>
- Allí podemos optar por 3 opciones para la conversión de texto a audio. Adjuntar un archivo (Doc, Docx, PDF, RTF, etc.), insertar una URL o directamente copiar el texto en la página. Luego seleccionamos el formato de salida como archivo de audio en MP3, después el idioma y la velocidad de la narración y por último debemos ingresar un correo electrónico a donde se enviará el link con el archivo en MP3.
- Software que convierte texto en audio MP3: cualquier documento en formato de texto puede convertirse en un archivo de audio mediante el programa Balabolka. Esta utilidad resulta de suma importancia para facilitar el acceso en audio a materiales de lectura, clases o apuntes en formato de texto.
- Para alumnos con discapacidad intelectual, será importante el diseño de materiales más accesibles en sus contenidos; que tengan en cuenta algunas características tales como: utilizar un lenguaje claro, no sobrecargar la pantalla con información, emplear íconos gráficos o lo suficientemente descriptivos para ayudar en la navegación.
- Para algunos alumnos con dificultades de aprendizaje, los apoyos alternativos, a través de recursos auditivos, gráficos y/o de texto, favorecerán sus posibilidades de comprensión.
- Para alumnos con discapacidad motriz, los apoyos alternativos, a través de recursos auditivos, gráficos y/o de texto, favorecerán sus posibilidades de producción. (Conectar Educación, s.f., pp. 2-3)

5.6.8 Accesibilidad web

La accesibilidad web se refiere a la capacidad de acceso a la web y a sus contenidos por todas las personas independientemente de la discapacidad (física, intelectual o técnica) que presenten o de las que se deriven del contexto de uso tecnológicas o ambiental. (Universidad de

Alicante, 2019, párr. 1)

También por accesibilidad web entendemos el conjunto de tecnologías, normas de aplicación y diseño que facilitan la utilización de los sitios web siguiendo las pautas del “diseño para todos”. El fundamento para desarrollar una web accesible radica en comprender que las personas acceden a internet de modos diferentes y por eso es muy importante que se tenga en cuenta en la creación de páginas web, blogs, wikis su accesibilidad web, ponemos un ejemplo de algunos de estos usuarios:

- Usuarios con ceguera total que usan un programa lector de pantalla para acceder al contenido del navegador, escuchándolo por los altavoces o leyéndolo con sus dedos mediante una línea braille.
- Usuarios con poca visibilidad, visión parcial o ceguera al color, que emplean sistemas de ampliación de la pantalla, recurren al aumento del tamaño de las letras o requieren un contraste efectivo de color entre el texto y el fondo.
- Usuarios con limitación motriz en sus manos, que no pueden utilizar el ratón y acceden al contenido web exclusivamente mediante el teclado de su ordenador o lo hacen mediante sistemas de reconocimiento de voz, navegando mediante instrucciones verbales que dan a su ordenador.
- Usuarios con sordera total que requieren de alternativas textuales a elementos multimedia sonoros.
- Usuarios con un lenguaje de comprensión y entendimiento muy limitado, como es el caso de personas con discapacidad intelectual.
- Usuarios de conexiones lentas a internet o que acceden mediante equipos portátiles del tipo “palmtop” o teléfonos móviles con reducidas pantallas gráficas, que se benefician del diseño accesible. (Discapnet, s.f., párr. 1)

Las pautas de accesibilidad para el contenido web, conocidas como WCAG por sus siglas en inglés: Web Content Accessibility Guidelines, son las normas diseñadas por el W3C para garantizar la accesibilidad de cualquier contenido en la web, incluidos documentos ofimáticos como Word o PowerPoint, documentos de diseño e impresión como PDF o documentos multimedia. (Universidad de Alicante, s.f., párr. 1)

Es necesario apuntar que “la última versión de las WCAG es la 2.1 y dada su universalidad, promoviendo normas desligadas a una tecnología en concreto, también se han convertido en el estándar para el diseño de cualquier producto o servicio digital” (Universidad de Alicante, s.f., párr. 2). Asimismo, se tiene que “las WCAG 2.1 son equiparables a la Norma Europea EN 301 549 de Accesibilidad para productos y servicios de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)” (Universidad de Alicante, s.f., párr. 3).

Las Pautas de Accesibilidad de Contenido Web 2.0 cubren un amplio espectro de recomendaciones para hacer el contenido web más accesible. Seguir estas pautas hará el contenido accesible para el mayor rango de personas con discapacidades, las que incluyen

ceguera o visión deficiente, sordera y pérdida de audición, deficiencias de aprendizaje, limitaciones cognitivas, movilidad reducida, deficiencias del lenguaje, fotosensibilidad y las combinaciones de todas estas. Seguir estas pautas además puede hacer que el contenido web sea más usable para los usuarios en general. (W3C, s.f., párr. 1)

Cabe aclarar que los criterios de éxito de las Pautas 2.0 se han redactado como enunciados comprobables que no son específicos de ninguna tecnología, las cuales se exponen a continuación.

- **Perceptible:**

La información y los componentes de la interfaz de usuario deben ser presentados a los usuarios de manera que puedan percibirlos.

- Ofrece alternativas textuales.
- Medios tiempo dependientes.
- Adaptable, presenta el contenido de diferentes formas.
- Distinguible, separa el fondo del primer plano. (Universidad de Alicante, s.f., párr. 4)

- **Operable:**

Los componentes de la interfaz de usuario y la navegación deben ser operables.

- Manejable por teclado, no olvide a los usuarios sin el uso del mouse.
- Dar tiempo suficiente.
- No cause reacciones físicas y psíquicas negativas.
- Céntrese en la arquitectura de la información para que sea fácilmente navegable.
- Considera las formas de introducción de la información. (Universidad de Alicante, s.f., párr. 5)

- **Comprensible:** “La información y el funcionamiento de la interfaz de usuario deben ser comprensibles.

- Fácil de leer y de comprender.
- Haga la página predecible, no reinvente estándares de navegación.
- Ayuda en la introducción de datos” (Universidad de Alicante, s.f., párr. 6).

- **Robusto:** “El contenido debe ser lo suficientemente robusto como para ser interpretado por una amplia variedad de agentes de usuario, incluidas los productos de apoyo.

- Respetar el código para que sea compatible con el mayor número de dispositivos y programas”. (Universidad de Alicante, s.f., párr. 7)

REFERENCIAS

AIDETC. (s.f.). Curso/Taller “creación de materiales educativos digitales accesibles”. <http://aidetcrepositorio.udistrital.edu.co/fedora/repository/islandora:25886/OBJ/preview.pdf>

Ainscow, M., Both, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

Alanis, P., y Gutiérrez, D. (2011). Los estilos de aprendizaje en estudiantes de la telesecundaria. *Visión Educativa IUNAES*, 5(12), 21-32.

Alba, C. (2005). Educación Superior Sin Barreras: la accesibilidad de las universidades para los estudiantes con discapacidad. *Encounters on Education*, 6, 43-60.

Alba, C., y Zubillaga, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 23-50.

Alonso, A., y Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *SIGLO CERO*, 39(226), 82-98.

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora*. 3a ed. Editorial Mensajero.

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (4ta ed.). Mensajero.

Alonso, M., y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Cinca.

Álvarez, P. (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Narcea.

Arias, W. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(8), 112-135.

Arjona, G. (2015). *La accesibilidad y el diseño universal entendido por todos. De cómo Stephen Hawking viajó por el espacio. La Ciudad Accesible*.

Asamblea Nacional de la República de Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial N° 796 de 25 de septiembre del 2012. Quito, Ecuador.

Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2013). *Guía de Consulta de los criterios*

Diagnósticos del DSM-5. American Psychiatric Association.

Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., y Bohórquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129-144.

Benet, A. (2019). *Construyendo una universidad intercultural inclusiva*. [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I.

Berman, J., y Graham, L. (2018). *Learning intervention: Educational casework and responsive teaching for sustainable learning in inclusive schools*. Routledge.

Biggio, M., Vázquez, S., y García, S. (2015). Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de Diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-23.

Black-Hawkins, K. (2017). *Understanding Inclusive Pedagogy*. En K. Black-Hawkins, *Inclusive Education* (págs. 13-28). SensePublishers.

Black-Hawkins, K., y Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567-584.

Blanco, R. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación - Unesco/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - Orealc.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

Caballero, M. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la carrera de odontología de la Universidad Privada Privada Abierta Latinoamericana. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 111-116.

Cabrera, J., y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-8.

Canalejas, M., Martínez, M. L., Pineda, M. C., Vera, M. L., Soto, M., Martín, Á., y Cid, M. L. (2005). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. *Educación Médica*, 8(2), 83-90.

Carreras, A. (2014a). PDF accesibles. <https://olgacarreras.blogspot.com/2007/02/pdf-accesibles.html>

Carreras, O. (2014b). PDF accesibles (2): metodología. <https://olgacarreras.blogspot.com/2006/09/pdf-accesibles-2-metodologia.html>

Castro, S., y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, (58), 83-102.

Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. <https://cursa.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra [CREENA]. (s.f.). Definición de Discapacidad Intelectual. <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/equipo-de-psiquicos/discapacidad-intelectualp/definicion-de-discapacidad-intelectual/>

Christie, S. (2000). The brain: Utilizing multi-sensory approaches for individual learning styles. *Education*, 121(2), 121(2), 327-330.

Chuchuca, S. (s.f.). ATRIO Capítulo 2, Parte 2L. <https://www.scribd.com/document/434315479/ATRIO-Capitulo-2-Parte-2L>

Cinda. (2016). Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Universia.

Conectar Educación. (s.f.). Recursos y materiales accesibles en múltiples formatos digitales. http://conectareducacion.educ.ar/educacionespecial/pluginfile.php/1421/mod_folder/content/8/REcursos%20digitales%20accesibles_rev.pdf?forcedownload=1

Consejo de Educación Superior. (2019). Reglamento de Régimen Académico. CES.

Consejo Nacional de Discapacidades [Conadis]. (s.f.). Guía sobre discapacidades. Vicepresidencia de la República Dominicana.

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades [Conadis]. (2018). Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017 - 2021. Plan Nacional de Discapacidades. Conadis.

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades [Conadis]. (2020). Estadísticas de Discapacidad. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (s.f.). Diccionario de Lengua de Señas Ecuatoriano “Gabriel Román”. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/diccionario-de-lengua-de-senas-ecuatoriano-gabriel-roman/>

Cornejo, V. M., y Bedregal, N. (2016). Enriqueciendo la enseñanza asistida por computador mediante los Estilos de Aprendizaje. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 12, 432-437.

Cruz, A. (2012). Apoyo a estudiantes con discapacidad desde la tutoría. Universidad Veracruzana.

Curry, L. (1983). An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. ERIC, 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED235185.pdf>

Da Dalt, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.

Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K., y Duffy, H. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.

Díaz, E. (2012). Estilos de Aprendizaje. *EIDOS*, (5), 5-11.

Discapnet. (s.f.). La accesibilidad web. <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/tecnologia-inclusiva/observatorio-de-accesibilidad-tic/la-accesibilidad-web>

Disiswork. (2017). Tipos de Discapacidad que Existen y Clasificación. <https://disiswork.com/blog/tipos-de-discapacidad/>

Documento Accesible. (2014). Home. <http://www.documentoaccesible.com/>

Dunn, R. (1983). Learning style and its relationship to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49(6), 495-505.

Dunn, R. (1986). Learning styles: State of the science. *Theory into Practice*, 24(1), 10-19.

Dunn, R., y Dunn, K. (1999). *The complete guide to the learning style instrument*. Allyn & Bacon.

Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614-622.

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, (19), 7-24.

Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*.

Edición Médica. (2017). Ecuador: la prevalencia de personas con discapacidad es del 2,52%. <https://www.edicionmedica.ec/secciones/salud-publica/ecuador-la-prevalencia-de-personas-con-discapacidad-es-del-2-52--89339>

Enciso, J. E., Córdoba, L., y Romero, L. C. (2016). Adaptaciones curriculares para el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad: una experiencia desde la educación superior. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7(2), 72-93.

Entwistle, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. Wiley.

Escalante-Mead, P., Minshew, N., y Sweeney, J. (2003). Lateralización anormal del cerebro en autismo de alto funcionamiento. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 33(5), 539-543. doi:10.1023 / A: 1025887713788

Escurra, E. (1992). Tópicos Selectos sobre Ecología en Zonas Semiáridas, Libro de la Revista de Investigación Científica, Serie Ciencias Agropecuarias. UABCS. Villa Residencial Ola Brisas.

Escurra, L. M. (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana. *Persona*, (9), 127-170.

Fierro, W. R., Núñez, V. H., Fierro, M. J., y Rojas, H. A. (2020). Aproximación a los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Inclusiones*, 7(especial), 456-481.

Fierro, W., Mayorga, A., Fierro, M., y Bonilla, J. (2019). Estudio del nivel de preparación de las Universidades para atender a estudiantes con discapacidad. *Revista Espacios*, 40(36), 1-13.

Freiberg, A., Ledesma, R., y Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 536-573. doi:<https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>

Fundación ONCE. (2010). La accesibilidad del entorno universitario y su percepción por parte de los estudiantes con discapacidad. *Observatorio Universidad y Discapacidad*. Universidad Politécnica de Cataluña.

Gallegos, M., y Cevallos, S. (2014). La inclusión de estudiantes con discapacidad en la UPS. *Universidad Politécnica Salesiana*.

Gamboa, M. C., Briceño, J. J., y Camacho, J. P. (2015). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31(3), 509-527.

García, A., Lozano, A., y Tamez, C. (2015). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 8(15), 8(15), 146-174.

García, J., y Rincón, J. (2008). Análisis de datos obtenidos a través del cuestionario CHAEA en línea de la página web www.estilosdeaprendizaje.es. *Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 84-109.

García, M. L., Maya, G. P., Pernas, I. A., Bert, J. E., y Juárez, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 148-160.

García, M. T. (2013). *Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara, México*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Oviedo.

García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M., y Naranjo, A. (2018). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?* Universidad de Córdoba.

Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Educación Review*, (3).

Gobierno de Portoviejo. (2017). Ordenanza que reforma la ordenanza que regula el componente territorial e incorpora en su título iii el capítulo innumerado denominado “De

la accesibilidad universal en el cantón portoviejo”. http://online.portoviejo.gob.ec:9090/ordenanzas/b_ordenanza.down?id_archivo=1622

Graham, L., Berman, J., y Bellert, A. (2015). *Sustainable learning: Inclusive practices for 21st century classrooms*. Cambridge University Press.

Grasha, A. (1996). *Teaching with style*. Alliance.

Guajardo, A., Donoso, E., López, V., Castrillón, V., y Merino, C. (2018). *Discapacidad Guía de detección y trato de la discapacidad*. ACACIA - Programa Erasmus de la Unión Europea.

Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23.

Gurpinar, E., Bati, H., y Tetik, C. (2011). Learning styles of medical students change in relation to time. *Advances in Physiology Education*, 35, 307-311.

Gutiérrez, M., García, J. L., y Vieira, D. M. (2012). Análisis comparativo de los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos de grado de la Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, España. En F. Guerra, R. García, N. González, P. Renés, y A. Castro, *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias* (págs. 1-11). V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679492>

Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas de Educación*, 18(3), 1-18.

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research.

Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 387- 425.

Heiman, T. (2006). *Assessing Learning Styles among Students with and without Learning Disabilities at a Distance-Learning University*. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 55-63.

Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior: fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente* (Primera ed.). Senescyt/ Unesco. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior_nov_2018.pdf

Hernández, J. S., Tobón, S., y Vázquez, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101.

Herrera, M. F., y Zapata, P. N. (2012). Estudio correlacional de estilos de aprendizaje de estudiantes con modalidad en ciencias naturales. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (31), 27-43.

Hilera-González, J., y Campo, E. (2015). *Guía para crear contenidos digitales accesibles: documentos, presentaciones, videos, audios y páginas web* (1ª ed.). Universidad de Alcalá.

Hinckson, E., y Curtis, A. (2013). Measuring physical activity in children and youth living with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 72-86.

Honey, P., y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Berkshire: P. Honey, Ardingly House.

Honey, P., y Mumford, A. (1991). *The Manual of Learning Styles*. Ardingly House.

JICA. (s.f.). *Guía básica de accesibilidad al medio físico para las personas con discapacidad*. Instituto Nacional de Tecnología, Normalización y Metrología.

Jones, A., y Hopkins, C. (2003). Able student, disabled person: access to courses in higher education by students with physical disabilities. En S. Powell, *Special teaching in higher education. Successful strategies for access and inclusion* (págs. 96-117). Kogan Page.

Juch, B. (1983). *Personal Development. Theory and Practice in Management Training*. Wiley.

Keefe, J. W., y Thompson, S. D. (1987). *Learning Style: Theory and practice*. Reston.

Kolb, A., y Kolb, D. (2005). *Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education*. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.

Laboratori de Psicopedagogia. Universitat de Vic. (2008). Programa CA/AC: Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar (II). <http://centros.edu.xunta.es/cfr/pontevedra/bitacoracooperativa/pere/PROGRAMA2.ppt>

Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: disabling the deaf community*. Alfred A. Knopf.

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Hojas, A. M., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

López, A. (2006). Democracia, discapacidad y dependencia: ¿qué papel juega la noción de ciudadanía en las declaraciones y recomendaciones internacionales? . *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales*; 65, 13-24.

López, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista Estilos de Aprendizaje*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 109-134.

Maureira, F., Durán, F., Pastén, S., Herrera, M. P., Urquejo, P., y Opazo, L. (2015). Independencia de los estilos de aprendizaje de Kolb y las inteligencias múltiples en estudiantes de Educación Física de la USEK de Chile. *Psiquiatría Universitaria*, 11(2), 11(2), 209-215.

Meana, K., Capel, G., De Angelis, B., y Fernández, A. (2017). *Guía de buenas prácticas*

para atención de personas con discapacidad en la universidad. Universidad Nacional de Quilmes.

Méndez, I. (2010). Discapacidad física y enfermedades crónicas y orgánicas. En O. d. Cooperación, Protocolo de atención a personas con capacidad en la universidad (págs. 39-48). Universidad Autónoma de Madrid.

Mendoza, F. M. (2016). Programa de tutoría especializada de atención a la diversidad: estudiantes con discapacidad. Universidad Autónoma de Madrid.

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2018). Manual de Calificación de la Discapacidad. Dirección Nacional de Normatización.

Molina, D. (2009). Hacia una educación integral. Los elementos clave en la escuela de la vida. Erasmus Ediciones.

Montánchez, M. L., Ortega, S., y Moncayo, Z. (2015). Educación inclusiva: realidad y desafíos. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Morales, A., y Fraca, L. (2002). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. Investigación y Postgrado, 17(2), 83-112.

Ordóñez, M., y Torres, T. (2018). Modelo de tutoría entre pares como alternativa para la formación de los estudiantes bajo la política de cuotas de la Universidad Politécnica Salesiana Sede-Cuenca, Ecuador. Revista Cubana de Educación Superior, 37(3), 1-16.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas. ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación [Unesco]. (2016a). Personas con discapacidad. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación [Unesco]. (2016b). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Ediciones Unesco.

Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI]. (2010). Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Cepal - Secretaría General Iberoamericana .

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. OMS.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). Resumen Informe Mundial sobre la Discapacidad. Organización Mundial de la Salud - Banco Mundial.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s.f.). Discapacidades. <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Pankowski, J. (2017). Un enfoque sistemático para comprender los estilos de aprendizaje

en estudiantes con discapacidades. Recuperado de <https://psychcentral.com/lib/a-systematic-approach-to-understanding-learning-styles-in-students-with-disabilities/>

Pantoja, M. A., Duque, L. I., y Correa, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 79-105.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.

Presidencia de la República del Ecuador. (2017). Decreto Ejecutivo 194, Registro Oficial Suplemento 109 de 27-oct.-2017. [Reglamento a la Ley Orgánicas de Discapacidades]. Quito, Ecuador.

Restrepo, F. A.; González, B. N.; Cárdenas, A.; Bedoya, C.; Preciado, Y. P.; Karhu, M.; Aalto, T.; Kolari, K.; Keskitalo, T.; Autero, M.; Partanen, P.; Keskitalo, T.; Forsström, U.; Barrios, E. S.; Cano, I.; Martínez, J. J.; Barchino, R.; et al. (2012). Análisis de accesibilidad en Educación Superior para personas con discapacidad. *Actas del IV Congreso Internacional ATICA*.

Revilla, D. (1998). Estilos de Aprendizaje. www.pucp.edu.pe/temas/estilos/html

Riding, R., y Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. David Fulton.

Rodríguez, M., y Fontana, A. (2014). La estrategia de trabajo colaborativo del proyecto UNA Educación de Calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica: Experiencia de la modalidad de talleres. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 193-218.

Rodríguez, N. (2004). Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador. Unesco.

Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64.

Rojas, L., Zárate, J., y Lozano, A. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 174-205.

Romero, L. N., Salinas, V., y Mortera, F. J. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 12(1), 1-20.

Salas, R. (2013). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Colombia: Magisterio.

Sánchez, T., Gómez, V. J., Dicado, M. A., y Campi, C. F. (2019). Estrategias metodológicas inclusivas para niños con discapacidad auditiva en el nivel básico. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(7), 1-17.

Sánchez, V., Donat, R., Fornons, D., y Vaqué, C. (2017). Análisis del comportamiento de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y profesionales de ciencias de la salud. *Revista de Estilos De Aprendizaje*, 35(2), 137-161.

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt]. (2014). 35 Logros en Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación 2013. Senescyt.

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt]. (2019). Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES). Senescyt.

Secretaría Técnica. (s.f.). Zona de Planificación 5 – Litoral. <https://www.planificacion.gob.ec/5806/>

Skliar, C., Massone, I., y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 18(69-70), 85-100.

Spratt, J., y Florián, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 141-149.

Stoten, D. (2015). Gestión de la transición: un estudio de caso de autorregulación en el aprendizaje de estudiantes universitarios de primer año de gestión y negocios en una universidad inglesa. *Investigación en Educación Postobligatoria*, 20(4).

Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398.

Swanson, H. (1990). Instruction derived from strategy deficit model: Overview of principles and procedures. En *Intervention research in learning disabilities* (págs. 34-65). Springer-Verlag.

Thomson, P. (2002). Vicki and Thanh. En P. Thomson, *Schooling the Rustbelt Kids: Making the difference in changing times* (págs. 1-18). Allen & Unwin.

Ubiquitous Collaborative Apps for Education [UCAFE]. (2017). Problemas del aprendizaje colaborativo virtual (2): problemas de coordinación. http://www.ucafe.org/2017/10/problemas-del-aprendizaje-colaborativo_31.html

Universidad de Alicante. (2019). Accesibilidad web. <https://web.ua.es/es/accesibilidad/accesibilidad-web.html>

Universidad de Alicante. (s.f.). WCAG pautas de accesibilidad para el contenido web. <https://web.ua.es/es/accesibilidad/accesibilidad-web/wcag-pautas-de-accesibilidad-para-el-contenido-web.html>

Universidad Nacional de Quilmes. (s.f.). Guía de buenas practicas para la atención de personas con discapacidad en la universidad . http://www.virtual.unq.edu.ar/sites/default/files/com_data/Novedades/archivos/GuiaDeBuenasPracticasVersionWeb.pdf

Valerdi, M. (2002). Los estilos de Aprendizaje y la solución de problemas urbano arquitectónicos en el Colegio de arquitectura de la FABUAC . 3ra Convención de Pedagogía de la Educación Superior. Haba, Cuba.

Vanegas, L., Vanegas, C., Ospina, O., y Restrepo, P. (2016). Entre la discapacidad y los

estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131.

Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vázquez, J., Juárez, L. G., y Guzmán, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.

Vázquez, M., Méndez, J., y Mendoza, F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 171-187.

Ventura, A. (2013). El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la universidad. *Revista de Psicología*, 31(2), 266-286.

Villalba, A. (2015). Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios de profesorado en Biología y Licenciatura en Biodiversidad. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(16), 79-100.

W3C. (s.f.). Pautas de Accesibilidad de Contenido Web 2.0. <http://www.codexexempla.org/traduccion/pautas-accesibilidad-contenido-web-2.0.htm>

Wainapel, S. (2000). Physical disabilities. En M. Gordon, y S. Keise, *Accommodations in higher education under the Americans with Disabilities Act (ADA). A no-nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers* (págs. 170-185). GSI Publications.

Witkin, H. A., Lewis, H. B., Hertzman, M., Machover, K., Meissner, P., y Bretnall Wapner, S. (1954). *Personality through perception: an experimental and clinical study*. Harper.

Yong, L., y McIntyre, J. (1992). A Comparative Study of the Learning Style Preferences of Students with Learning Disabilities and Students Who Are Gifted. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 126-132.

Zúñiga, E. (s.f.). Evaluación de Inversiones. <https://www.scribd.com/document/396559158/Evaluacin-de-Inversiones>

Editorial Universidad Estatal de Bolívar



ISBN: 978-9978-364-67-3

