

28

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

Cristian García Villalba¹

E-mail: cristian.garcia.v@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5135-252X>

Margie Lisseth Marroquín Prieto²

E-mail: mmarroquin56@itfip.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4927-5385>

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia.

² Institución de Educación Superior – ITFIP. Espinal. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

García Villalba, C., & Marroquín Prieto, M. L. (2021). Estrategias metodológicas para la inclusión en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 17(S3), 223-232.

RESUMEN

Este artículo busca exponer las principales estrategias metodológicas que permiten generar espacios de inclusión al interior y fuera del aula con estudiantes en condición de discapacidad auditiva que se encuentren cursando programas de educación superior. El objetivo de este trabajo es identificar las estrategias metodológicas más próximas a la inclusión dentro de los ambientes de aprendizaje. Por tal razón, se establece una metodología de corte cuantitativa interpretativa y se fundamenta una técnica de encuesta, a fin de argumentar el tipo de estrategia y su relación dentro del componente inclusivo en estudiantes en condición de discapacidad auditiva. El resultado de esta investigación es conducente a que los docentes son más próximos a establecer estrategias de inclusión reflejadas dentro del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), la cual, se consolida como una de las estrategias más apropiadas a posibilitar escenarios educativos pertinentes a las necesidades educativas de cada estudiante.

Palabras clave:

Incapacidad, estrategias educativas, enseñanza superior, discapacidad auditiva, inclusión.

ABSTRACT

This article seeks to expose the main methodological strategies that allow generating spaces for inclusion inside and outside the classroom with students with a hearing disability who are studying higher education programs. The objective of this work is to identify the methodological strategies closest to inclusion within learning environments. For this reason, a quantitative interpretative methodology is established and a survey technique is based, in order to argue the type of strategy and its relationship within the inclusive component in students with hearing disabilities. The result of this research is conducive to teachers being closer to establishing inclusion strategies reflected within the Universal Learning Design (UDL), which is consolidated as one of the closest strategies to enable educational scenarios relevant to the needs education of each student.

Keywords:

Disability, educational strategies, higher education, hearing disability, inclusion.

INTRODUCCIÓN

Para una debida democratización del conocimiento, en lo que respecta a la educación superior, esta, debe propender por generar un sentido de justicia social tanto en los profesores como en el estudiantado. Por tal razón, la enseñanza – aprendizaje debe ser pensada a partir de estrategias metodológicas que permitan la participación y la transformación de los ambientes de aprendizaje así como lo mencionan Orozco y Moriña (2020, p. 82), cuando sostienen que *“para lograr el aprendizaje y participación de todo el alumnado, los docentes deben repensar y transformar continuamente sus enfoques, estructuras organizativas y metodológicas”*, además, sostiene que la educación debe tener un sentido democrático y el docente debe ser agente de cambio intelectual crítico que luche contra las prácticas de exclusión y los procesos de discriminación. Además, a lo anterior se le anexa que *“en el cambio de nivel educacional supone no solo el aumento de las exigencias, sino también la necesidad creciente de que el estudiante organice el trabajo académico desarrolle procesos cognitivos y metacognitivos”* (Gonzales, et al., 2021, p.18), que les permitan mayor autonomía dentro del ambiente de aprendizaje.

En ese orden de ideas, el uso adecuado de estrategias metodológicas en la educación conlleva a tener en cuenta una serie de factores y características internas dentro de los ambientes de aprendizaje, de ahí que, factores “como el aprendizaje de conceptos y procedimientos, de interpretaciones sobre cuestiones históricas y geográficas, el desarrollo de capacidades intelectuales propias del pensamiento social o de habilidades comunicativas y sociales, y también la adquisición de valores, de actitudes o de hábitos” (Quinquer, 2004, p. 1), fundamenten los métodos que pautan una determinada manera de proceder en el aula. En ese sentido, cuando los docentes fundamentan pedagogías tendientes a fortalecer las competencias de los estudiantes, es necesario que tengan en cuenta las estrategias para que el conocimiento se fundamente de manera equitativa y así propiciar espacios de inclusión al interior y fuera del aula.

Por tal razón, la organización, los ejercicios pedagógicos y el ambiente de aprendizaje deben ser conducentes no sólo a las capacidades que se deben potencializar en el estudiantado, sino también, tener en cuenta las necesidades propias de aprendizaje que tienen los estudiantes en condición de discapacidad o necesidades especiales.

Por tal razón, en este trabajo se pretende fundamentar y comparar las principales estrategias metodológicas que se utilizan en el aula y el impacto que puede tener dentro del aprendizaje significativo tanto de las personas en

condición de discapacidad como de estudiantes convencionales. En ese sentido, este trabajo no pretende hacer una distinción y terminar recayendo en una discriminación positiva hacia las personas en condición de discapacidad, lo que se pretender es llegar a evidenciar y comparar cómo las estrategias metodológicas de procesos de pensamiento creativo y estrategias de trabajo colaborativo y estrategias de aproximación a la realidad en el aula sean tendientes a generar no solo la inclusión sino también equidad en la educación de manera estructural en cada estudiantes.

Lo proyectado como proceso de investigación, en esta caso, se inclina en relacionar las estrategias metodológicas que permitan establecer desde espacios de enseñanza - aprendizaje una positiva participación e inclusión a personas en condición de discapacidad auditiva, así como el acceso y permanencia en el sector de la Educación Superior, esto, fundamenta la aplicabilidad y materialización integral de la Ley estatutaria 1618 de 2013, la cual pone a disposición “garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. El objeto de la intención es garantizar a cabalidad y restituir integralmente los derechos de las personas en condición de discapacidad que históricamente se han encontrado en la esfera social desde la exclusión y la marginalidad. Dicho de otra manera, se considera responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) generar espacios de educación desde la” adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (Ley estatutaria1618 de 2013.)

En este sentido, es válido comprometer a las Instituciones de Educación Superior en la prestación del derecho de la educación inclusiva, ya que, el Ministerio de Educación Nacional (MIN) contempla como objetivo fundamental “reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad desde el acceso, la permanencia y la calidad, para que los niños puedan transitar por la educación desde preescolar hasta la superior o educación para el trabajo y el desarrollo humano” (Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017). Es por ello, que, para dicho fin, la educación inclusiva es vista como una política que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, el fomento a la permanencia y a la educación pertinente y de calidad, aunado a la significación de perfiles profesionales que apoyen e identifiquen las particularidades y la diversidad que tiene cada estudiante y la educación inclusiva como el vehículo para romper con las brechas de desigualdad.

Ahora bien, para generar una educación con calidad en los centros educativos, la profesionalización que dispone

la Educación Superior debe concebir el ejercicio de los derechos de la persona y que estos repercutan como función social; es decir formar profesionales consciente de las necesidades disciplinares a las que debe responder la capacidad de interpretación y acción frente a distintos contextos locales, regionales, nacionales e internacionales, en concordancia con las tendencias y características del entorno global; permitiendo así, identificar nuevas oportunidades de desarrollo que respondan a los problemas estructurales y coyunturales de los territorios, especialmente a mitigar la pobreza y la violencia, promoviendo la justicia social y los derechos humanos.

En su aspecto pedagógico, el diseño curricular responde a una ruta integral de formación que se constituye como un programa académico, el cual, ofrece salidas parciales desde los ritmos, intereses, necesidades y recursos del estudiante para que este pueda lograr la titulación profesional. Para ello, el Decreto 1330 del 2019 (p,3), evalúa el sistema de aseguramiento de la calidad superior y en su disposición regula los parámetros para consolidar la calidad de las Instituciones de educación superior (IES). Lo anterior, se fundamenta con la finalidad de articular las demandas sociales, culturales y ambientales para así reconocer la diversidad y particularidad dentro de las IES, las cuales, son tendientes al modelo de educación que tiene el país frente a los estándares internacionales. Así mismo, se considera de suma importancia la relación de las unidades y los elementos de competencia cuyo proceso finaliza como resultado de aprendizaje.

Por tal razón, las competencias no solo se deben pensar como garantes del resultado de aprendizaje del programa (RAP), como cualidades eminentemente cognitivas, por el contrario, se debe trascender el enfoque simple según lo mencionan Maura y Tirados (2008), pues las competencias no pueden formularse aisladas a las cualidades y la participación del profesional, que, según lo sostienen los autores, "como persona, construye, moviliza e integra sus cualidades motivacionales y cognitivas en la regulación de una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y diversos" (p. 189).

En ese orden de ideas, las competencias como fenómeno académico, se ciñen a los nuevos modelos pedagógicos que se construyen en torno a la educación superior, los cuales, centran su atención en "orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social" (Maura & Tirados, 2008, p, 187). Lo anterior, conlleva a pensar la formulación de competencias según las acciones

eficientes e inclusivas dentro del ámbito en el que el profesional deba desempeñarse. En esa medida, las competencias implican la "revisión de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza, así como de los criterios y procedimientos de evaluación" (Valiente y Galeano, 2009).

Conviene subrayar que, la formulación de los resultados de aprendizaje de cada programa académico debe responder no solo al Decreto 1330 del 2019, sino también al modelo educativo basado en competencias. Lo cual, implica también la revisión de procedimientos que permitan desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto, flexible y permanente dentro de la formación escolar y la inclusión misma, dando lugar al ejercicio, las gestiones y las explicaciones dentro del aula; y que se de interacción y cooperación entre iguales; gestando así estrategias pedagógicas de carácter integral guiadas bajo los escenarios reales con la formación profesional. Simultáneamente, implica entonces reconocer un escenario de inclusión que promueva lo anteriormente mencionado con personas en condición de discapacidad auditiva, por ejemplo. En esa medida, es conveniente reconocer las particularidades de las estrategias pedagógicas como medio para lograr el aprendizaje y participación dentro del aula de clase reestructurando los enfoques, las metodologías y los escenarios jerárquicos ajustados a las necesidades y particularidades de los individuos en su plena diversidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

Dentro de los ambientes de aprendizaje en la educación superior, el establecimiento de estrategias metodológicas tendientes a fortalecer el acceso y participación del estudiante debe consolidarse como una meta y no como un fin en sí mismo. Las estrategias de aprendizaje de ahora en adelante EEA, funcionan como un recurso que garantiza la planificación y ejecución del aprendizaje, pues para aplicar una adecuada estrategia metodológica, es necesario partir del siguiente postulado "mientras más utilice el educando sus sentidos para aprender, mayor será el aprendizaje significativo", está demostrado que el aprender haciendo es significativo. "Lo que digo lo olvido, lo que veo lo recuerdo, lo que hago lo sé (Rojas, 2011, p. 182).

En este sentido, es importante reconocer que el aprendizaje significativo varía de acuerdo a los intereses y necesidades de cada educando. Por ello, para generar una estrategia acorde se deben conceptualizar tres momentos específicos, primero, la estrategia que se consolida como una herramienta que utiliza el docente para reforzar el aprendizaje del estudiante, segundo, se debe tener en

cuenta, el método, el cual, es un camino que lleva a que la actividad tenga una finalidad acorde a las necesidades e intereses del estudiante en el aula, y por último, tercero, la técnica que garantiza una secuencia de momentos dentro del aula para generar resultados de aprendizaje. En concordancia con lo anterior, se debe considerar como lo sostenta Martín, Prieto y Jiménez (2015), que las EEA “adquieren una importancia capital, ya que favorecen la búsqueda, selección y organización de la información, y la gestión que el alumnado hace de esta” (p.168)

Por tanto, las estrategias metodológicas en la enseñanza aprendizaje se fundamentan como “herramientas que coadyuwan a lograr que la enseñanza se convierta en una acción interactiva dentro del aula de clases” (Gutiérrez, Gutiérrez y Gutiérrez, 2018, p.38). Así mismo, estas se priorizan con el fin de desarrollar en los estudiantes procesos reflexivos y de pensamiento crítico, los cuales, les permiten fortalecer los aprendizajes desde las habilidades y actitudes que comprometan el desenvolvimiento en la vida cotidiana (Martín, Prieto y Jiménez, 2015). No obstante, este postulado debe encontrarse en estrecha relación con la perspectiva inclusiva, que responde a las diferencias del estudiantado para evitar la exclusión de determinados estudiantes en las clases, para Muntaner (2014) citado por Orozco y Moriña (2020), “el estudiante debe estar en el centro del aprendizaje, sentirse seguro y conectar su aprendizaje con la realidad próxima” (p. 82). Entonces, estas “estrategias inclusivas solo serán inclusivas si estas incorporan tres requisitos: personalización de la enseñanza, autonomía del alumnado y estructuración cooperativa del aprendizaje” (Orozco y Moriña,2020, p. 83).

Así mismo, es importante entender que las estrategias de aprendizaje (EEA) son de utilidad para que los docentes en su práctica académica; puesto que, estas vehiculizan el aprendizaje de manera correcta a los estudiantes, es decir, están pensadas a partir de los objetivos curriculares y propenden por la articulación de las necesidades específicas de cada estudiante al interior del aula. Considerando que, las EEA toman como base la didáctica y la gamificación, pues como lo sostenta Martínez Paz y Toscano (2021), “través de los elementos de juego como puntos, recompensas, logros, insignias etc., los discentes se sienten estimulados y se encuentran inmersos en el proceso docente educativo” (p.11), además, lo anterior se une al pensamiento crítico, la aproximación a la realidad y la integración de toda el aula para una mejor comprensión y recepción del aprendizaje con el fin de generar una verdadera democratización y justicia social desde las bases educativas. Entonces, se pueden mencionar las principales pedagógicas tales como, el Diseño

Universal de Aprendizaje DUA, el Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje Basado en problemas y el Aprendizaje basado en pensamiento (crítico), que son las estrategias que marcan el punto de análisis de en este documento.

Tabla 1. Estrategias metodológicas.

Estrategia Metodología (EEA)	Finalidad
Diseño Universal de Aprendizaje DUA	Proporciona las mismas oportunidades para aprender a todas y todos los estudiantes en el aula, flexibilizando el currículo desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Aprendizaje colaborativo	Facilita la integración de la diversidad en grupos de trabajo orientados a la tarea en un clima de colaboración y éxito colectivo, para generar procesos de enseñanza - aprendizaje.
Aprendizaje Basado en problemas	Facilita la comunicación y la integración de la diversidad en equipos cooperativos orientados a la solución de situaciones reales o simuladas.
Aprendizaje basado en pensamiento (crítico)	Establece una metodología de aprendizaje genera espacios de reflexión que confronten y cuestionen la realidad de los estudiantes, contrastando información, definiendo y clasificando conceptos, secuenciando hechos o relacionando las partes con el todo, para finalizar con la realización de inferencias y toma de decisiones.

Fuente: Confederación Española personas con discapacidad física y orgánica – COCEMFE (s.f)

Las metodologías anteriormente propuestas, deben garantizar no solo la enseñanza aprendizaje de forma convencional a la totalidad de los estudiantes, sino que a la par, “los docentes deben repensar y transformar continuamente sus enfoques, estructuras organizativas y metodológicas para que cada persona perciba plenamente que es respetada porque no recibe una enseñanza diferenciada, sino ajustada a sus necesidades y peculiaridades” (González-Gil, Martín -Pastor y Poy, 2019; Sharma y Jacobs, 2016; Spratt y Florian, 2015 citado por Orozco y Moriña,2020, p. 82). Es decir, las metodologías de aprendizaje no deben pensarse desde un enfoque inclusivo, sino que deben ser inclusivas por sí mismas para garantizar la democratización y derecho de la educación a toda la población teniendo en cuenta sus características y condiciones. O sea, el docente desde su práctica debe fundamentar e impartir los contenidos curriculares garantizando la participación de todo el estudiantado en el aula sin excepción (Orozco y Moriña,2020).

Para el desarrollo de esta investigación, la metodología mixta descriptiva planteada se enfoca en el ejercicio de

tratar la realidad y compararla con variables científicas a través de una encuesta que permita entender cómo en la academia se puede implementar el Diseño Universal de Aprendizaje, pues este “defiende que los currículos diseñados bajo los principios del diseño universal son la clave para la atención a la diversidad de los estudiantes” (Villora y Fuentes, 2015, p.89). En este caso, es fundamental que la educación superior ponga en práctica estrategias metodológicas que demuestren a la comunidad educativa que un diseño universal de aprendizaje permite trabajar a favor de la inclusión de todos los estudiantes (Villora y Fuentes, 2015).

Por consiguiente, la metodología mixta descriptiva como forma de investigación que integra métodos científicos cualitativos y métodos cuantitativos, permite que se estudien los fenómenos sociales dentro de las instituciones de educación superior, en este caso el ITFIP y la UNIMINUTO, teniendo en cuenta la heterogeneidad del estudiantado, y así se piensen metodologías pedagógicas inclusivas en las que se tengan en cuenta la diversidad como característica misma de la educación.

Por tal razón, en este trabajo se establece una muestra aleatoria simple por conglomerados ya que según Portela y Villeta (2007), un conglomerado es un conjunto de unidades, que a su vez es una clase o parte de una partición de la población, y esto se crea con el propósito de seleccionar una muestra, en este caso, un muestreo simple en el cual, los sujetos son quienes tienen la misma posibilidad de ser elegidos y poder participar como informantes. Por esta razón, en este artículo se alude a un conglomerado que representa a una parte de los docentes vinculados a los programas de Trabajo social (IFIP) y Comunicación Social y Periodismo (UNIMINUTO); además, se tiene en cuenta que estos programas académicos cuentan con la participación en sus aulas de personas en condición de discapacidad auditiva.

Teniendo en cuenta la tabla 1, se establecen las categorías de análisis, a través de las cuales se formula el instrumento para recoger información. Así, cada pregunta realizada a los docentes de ambas universidades responde a las características de cada una de las estrategias de aprendizaje, esto con el fin de identificar cuáles son las más utilizadas al momento de diseñar y establecer el diseño del micro currículo, cuáles son los principios que toma en cuenta para preparar las actividades curriculares y cuál es el fundamento de la estrategia

que utiliza y si segmentan a los estudiantes en condición de discapacidad auditiva frente a los estudiantes convencionales al momento del diseño curricular. lo anterior, permite dilucidar la primera la estrategia metodológica más utilizada y segundo, proponer una que permita y garantice la participación de estudiantes en condición de discapacidad y estudiantes convencionales en un mismo espacio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El instrumento aplicado a docentes del ITFIP y la UNIMINUTO, da cuenta de una serie de tendencias aplicadas a la hora de diseñar el micro currículo teniendo en cuenta la heterogeneidad del estudiantado, y así pensarse metodologías pedagógicas inclusivas en las que se tengan en cuenta la participación tanto de estudiantes en condición de discapacidad y convencionales, en donde prima la característica misma de la educación. Con la participación de 15 docentes en total de ambas universidades, se lograron establecer los siguientes resultados:

Cuando se les pregunta a los docentes si al momento de diseñar y establecer el diseño del micro currículo tiende a (a) establecer las mismas oportunidades para aprender a todas y todos los estudiantes en el aula, flexibilizando el currículo desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, o (b), a facilitar la integración de la diversidad en grupos de trabajo orientados a la tarea en un clima de colaboración y éxito colectivo, para generar procesos de enseñanza - aprendizaje, o (c) a facilitar la comunicación y la integración de la diversidad en equipos cooperativos orientados a la solución de situaciones reales o simuladas y o (d) a establecer una metodología de aprendizaje para generar espacios de reflexión que confronten y cuestionen la realidad de los estudiantes, contrastando información, definiendo y clasificando conceptos, secuenciando hechos o relacionando las partes con el todo, para finalizar con la realización de inferencia y toma de decisiones; en esta medida los resultados dan cuenta como lo muestra la figura 1, que el 67 % de los docentes respondieron a la opción d, estrategia metodológica que responde al aprendizaje basado en pensamiento crítico. Esto permite dilucidar que, los docentes piensan en la integración y reflexión del alumnado dentro de sus ambientes académicos y los aplica en el diseño curricular, seguido a esto, en un 14% consideran importante la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo como forma pedagógica integrada al diseño microcurricular.

Para generar un espacio de inclusión, tiende a establecer en el diseño del microcurriculo :

15 respuestas



Figura 1. Características del diseño microcurricular

Por otro lado, el docente tiende a utilizar los siguientes principios al momento de realizar el diseño del microcurrículo: (a) Personalización. • Diversidad. • Flexibilidad, (b) Aprendizaje funcional • Colaboración • Agrupamientos heterogéneos, (c) Aprendizaje significativo y funcional • Cooperación • Transversalidad y (d) Interacción y Colaboración. Argumentación orientada. Creatividad aplicada. Las respuestas fueron variadas, pues no hay un porcentaje representativo del más del 50 % de los encuestados como lo muestra la figura 2. El 47 % de los encuestados respondieron a un aprendizaje significativo y funcional y de cooperación (respuesta c); el 27 % dan cuenta de un aprendizaje con principios de interacción y colaboración (respuesta d). En esa medida, el porcentaje mayor responde una estrategia metodológica de un aprendizaje basado en problemas y el segundo porcentaje más alto, 27 % responde a una estrategia metodológica de un aprendizaje basado en pensamiento crítico. esto da cuenta que, al momento del diseño curricular y la preparación de clases, los docentes no piensan en una estrategia metodológica particular, sino que integran diferentes principios a fin de hacer cada vez más incluyente y participativo el aprendizaje, lo cual es conducente a una característica del propia del Diseño Universal de aprendizaje.

Al momento de realizar el diseño del microcurriculo usted tiende a utilizar los siguiente principios.

15 respuestas

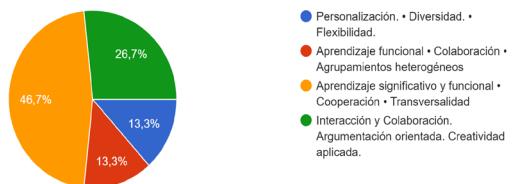


Figura 2. Principios metodológicos para el diseño del currículo.

Ahora bien, cuando a los profesores se les pregunta en qué fundamenta el diseño curricular (figura 3) se les dan las siguientes opciones como (a) Identificar por qué se producen las barreras que encontramos, qué se puede

hacer para evitar que aparezcan en el futuro, y cómo se enfrentan (proyectos, ideas, planes, etc.) para su eliminación, (b) Diseñar situaciones que faciliten las interacciones productivas entre las y los estudiantes del grupo, potenciando las propias capacidades a partir del intercambio de conocimiento entre pares, (c) entender una realidad (en un contexto), en el conflicto cognitivo (lo que se sabe y lo que no), de modo que al estudiante enfrentar una situación se estimula el aprendizaje y el conocimiento se desarrolla en procesos sociales de reconocimiento y evaluación de las diferentes interpretaciones individuales y (d) Buscar en todo momento la aplicación competente y estratégica de destrezas de pensamiento y hábitos mentales que nos ayuden a una mejor toma de decisiones, argumentación y otras acciones analíticas, críticas y/o creativas, los decentes responden con un 60 % que corresponde a búsqueda de que el estudiante entienda la realidad (en un contexto), en el conflicto cognitivo (lo que se sabe y lo que no), lo cual fundamenta que el diseño microcurricular responde a una estrategia metodológica de un aprendizaje basado en problemas.

Lo anterior, permite analizar que los docentes se preocupan por las capacidades y competencias que deben adquirir los estudiantes para enfrentar el sector real, la realidad social que condiciona sus modos de vida independientemente de sus condiciones físicas y psicológicas. Por tanto, este punto da cuenta que, el diseño curricular de ambas universidades está pensado en la generación de una respuesta articulada a las necesidades sociales, y las habilidades que debe poseer el estudiante para asumirlas. A su vez, se desarrollan procesos de reconocimiento y evaluación a partir de interpretaciones individuales, puesto que los problemas no son vistos de forma homogénea, sino que se traducen en un aprendizaje vivencial de forma autónoma.

Cuando realiza el currículo se fundamenta en:

15 respuestas

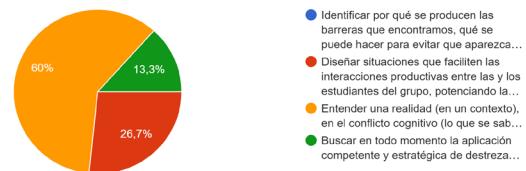


Figura 3. Fundamentación curricular.

Hay que mencionar que, cuando se les pregunta a los docentes sobre la frecuencia con la que utilizan los medios de aprendizaje como lo son: el compromiso y participación (motivación, juego de roles entre otros), medios de representación (libros, audiovisuales entre otros) y formas de acción y expresión (Utilización de medios tecnológicos),

para el procesos de inclusión dentro del aula se menciona que el 67 % de los profesores responde que "Siempre" utilizan de estos medios como se muestra en la figura 4. lo cual, permite entender que para generar un mejor aprendizaje los docentes se valen de medios educativos que permitan una democratización de la educación, pues les apuestan a métodos no convencionales que son conducentes a la participación de todo el estudiantado dentro del aula de clase. Lo anterior, proporciona medios para el compromiso/participación (el «por qué» del aprendizaje), como forma de eliminación de las barreras de aprendizaje, en la que se infiere que el estudiante toma decisiones a través de su implicación y motivación mediante la asignación de tareas, la autoevaluación y reflexión propia sobre sus expectativas dentro de su proceso pedagógico, y para materializar dicho principio se utilizan estrategias de aprendizaje como la gamificación en el aula, el uso del espacio y el juego de roles, entre otros.

Al momento de realizar el diseño del microcurriculo usted establece compromiso y participación (Motivación, juego de roles entre otros), medios de... y expresión (Utilización de medios tecnológicos).
15 respuestas

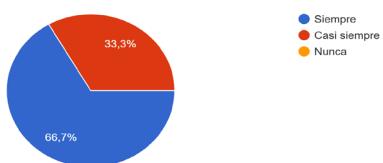


Figura 4. Medios de aprendizaje que utiliza

Ahora bien, cuando se le pregunta si al momento del diseño curricular se hace una segmentación entre los contenidos para estudiantes en condición de discapacidad auditiva y estudiantes convencionales, el 67 % sostiene que nunca lo hace, frente a un 27 % que sí lo hace como se muestra en la figura 5. Esto da cuenta, que aunque la mayoría de docentes establecen currículos que no generan una distinción entre los estudiantes, Sin embargo, hay docentes que sí lo hacen, esto da cuenta de la necesidad de generar espacios de capacitación docente para contribuir, desde el modelo curricular y educativo de ambas universidades, a que no haya una separación y distinciones entre estudiantes, pues esto no posibilita ambientes altamente inclusivos y generaría procesos de exclusión, los cuales, las universidades deben ser garantes de que no se den.

Cuando usted realiza el diseño curricular ¿segmenta a los estudiantes en condición de discapacidad auditiva frente a los estudiantes convencionales?:
15 respuestas

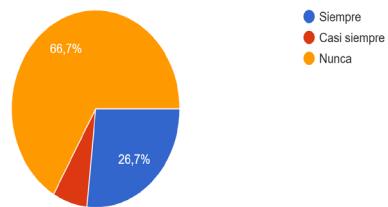


Figura 5. Distinción curricular entre estudiantes

A partir de los resultados ya expuestos, se logra evidenciar la necesidad de establecer currículos que propendan por la calidad académica de los estudiantes con miras al cumplimiento del derecho a la educación de calidad en las Instituciones de Educación Superior, fundamentada mediante los planes de estudio y pertinencia de las necesidades académicas a través de estrategias metodológicas conducentes a garantizar y facilitar el desarrollo de las competencias y los contenidos académicos.

Por tal razón, a partir del instrumento aplicado en la ambas universidades (ITFIP- UNIMINUTO), se evidencia que los docentes aplican el diseño universal de aprendizaje, pues asocian las características de este estrategias a sus metodologías, no porque tengan conocimiento de dicha estrategia sino porque las preguntas que responden son concordantes a este diseño metodológico, lo cual, permite inferir que, el docente establece estrategias metodológicas pero no reconoce el tipo de estrategia que implementa en las aulas de clase, aun así, piensa la posibilidad de espacios inclusivos para su enseñanza y de manera autodidáctica agrupa característica para su funcionamiento.

Así mismo, los resultados dan cuenta que los docentes vinculados a ambas universidades (ITFIP y UNIMINUTO), y que comparten en sus escenarios educativos con estudiantes en condición de discapacidad auditiva, se ha preocupado por implementar estrategias metodológicas inclusivas de manera autónoma a su proceso y no porque las universidades lo exijan para fines de calidad y cumplimiento del derecho a la educación.

Razón por la cual, se reconoce la pertinencia de capacitar a los docentes en este tipo de estrategias y comprometer a las instituciones educativas a formalizar políticas de inclusión basadas en estrategias de aprendizaje propias para las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, los docentes reconocen la pertinencia de generar una educación inclusiva en sus aulas de clase y por ello, implementan estrategias tales como: el aprendizaje basado

en problemas, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje crítico, no obstante, la tendencia más próxima al proceso y pertenencia inclusiva y que agrupa las características de flexibilización curricular es el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Lo anterior, permite entender que es necesario establecer estrategias metodológicas tendientes a fortalecer un diseño curricular ordinario y que este puede configurarse independientemente a las necesidades propias y particulares de cada aprendizaje. Por tal razón, es importante pesarse una estrategia metodológica como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ya que para la Confederación Española personas con discapacidad física y orgánica- COCEMFE (s.f) ,esta, busca generar “la igualdad de oportunidades en el aula, eliminando barreras físicas, sensoriales, afectivas y/o cognitivas en el acceso, participación y aprendizaje de las personas” (p. 13), articulada a las características propias de escenarios reflexivos e inclusivos en la Educación Superior. Dicho lo anterior, es pertinente abordar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) “como un enfoque didáctico dirigido a proporcionar las mismas oportunidades para aprender a todas y todos los estudiantes en el aula, flexibilizando el currículo desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje” (COCEMFE, (S.f), p. 13).

Por ende, a partir de los resultados, el Diseño Universal de Aprendizaje, puede coexistir dentro de la educación superior como fundamentación teórico-práctica en la cual, los currículos están pensados hacia la implementación de estrategias de corte tecnológico y pedagógico, a la par de la práctica docente y la función cognitiva del estudiante convencional o en condición de discapacidad. Estos elementos, contribuyen a tejer ambientes de aprendizaje más próximos a la igualdad y la inclusión que permiten la personalización, diversidad y flexibilidad del currículo, características que se fundamentan en principios metodológicos del DUA, cuyo trabajo consta en preguntarse por qué se presentan barreras dentro de la enseñanza -aprendizaje, qué hacer para evitarlas y cómo eliminarlas a través de proyectos, ideas y planes pedagógicos.

En esa medida, los principios metodológicos, según establecidos por COCEMFE (s.f) proporcionan medios para el compromiso/participación (el «por qué» del aprendizaje), como forma de eliminación de las barreras de aprendizaje, en la que se infiere que el estudiante toma decisiones a través de su implicación y motivación mediante la asignación de tareas, la autoevaluación y reflexión propia sobre sus expectativas dentro de su proceso pedagógico, y para materializar dicho principio se utilizan estrategias de aprendizaje como la gamificación en el aula, el uso del espacio y el juego de roles, entre otros. Así mismo, el

DUA se refiere a los medios de representación (el «qué» del aprendizaje), los cuales, permiten analizar, percibir y comprender la información documental que el estudiante debe de adquirir para su formación profesional, aludiendo a que los libros de texto deben ser principalmente visuales al momento de la enseñanza a personas en condición de discapacidad auditiva para que tengan la oportunidad de acceder al material de la manera que mejor se ajuste a sus fortalezas de aprendizaje y contribuya a evitar la discriminación dentro del aula. Además, se debe señalar que el DUA establece formas de acción y expresión (el «cómo» del aprendizaje), para que los estudiantes independientemente de su condición dentro de los ambientes de aprendizaje accionen e interactúen con una variedad de formas en la utilización del material pedagógico requerido dentro de los currículos.

En ese sentido, se fundamenta un trabajo colaborativo dentro del DUA para fortalecer las competencias y los resultados de aprendizaje en cada uno de los estudiantes, independientemente de su condición sociocultural y personal, pues este “tradicionalmente se ha utilizado como estrategia para fomentar el aprendizaje del alumnado con dificultades o necesidades específicas” (COCEMFE, (S.f), p. 15). La relación entre el DUA y el aprendizaje colaborativo que es teorizado por Vygotsky, permite que la enseñanza aprendizaje se dé de manera funcional a través del agrupamiento heterogéneo y la colaboración, en la que el estudiante esté en continua interacción con los otros e integre sus necesidades individuales al grupo al cual pertenece. Si bien, la teoría del aprendizaje colaborativo demanda construir y diseñar currículos, competencias y estrategias pedagógicas esta también, debe pensarse desde la creación de diseños flexibles en el marco del DUA, el cual, estimula la creación de ambientes personalizados que permiten a todos progresar desde donde están y no desde donde el profesorado imagina que están (Cast, 2013).

CONCLUSIONES

Es imperante pensarse estrategias metodológicas y su implementación en los ambientes de aprendizaje altamente inclusivos, de ahí que, sea importante tener en cuenta técnicas y prácticas pedagógicas que respondan al DUA, las cuales, son guiadas bajo diseños, dispositivos y servicios dentro de la concepción abierta e inclusiva que posibilitan el incremento y la participación, no solo en la inclusión necesaria como requisito, sino también, la integración de la población estudiantil en su totalidad, esto también con el fin de evitar “problemas interpersonales pues estos siempre reflejan una discrepancia entre lo que la persona quiere y lo que obtiene para generar

formación integral" (Mejía Vélez y Hoyos, 2021, p. 35). Claramente, estableciéndose como primera necesidad y aplicabilidad para las personas en condición de discapacidad auditiva. Además, como lo sustenta Deliyore Vega (2021, p. 79), "la educación inclusiva, debe echar mano de todos los recursos accesibles por medio de un diseño universal de los aprendizajes en los entornos educativos. Lo cual, supone ofrecer un currículum que promueva la calidad educativa para todos y para todas sin distinción".

Habría que decir que, para llevar a cabo ambientes de aprendizaje tendientes a la inclusión dentro de la educación superior, se hace necesario que estos sean respaldados mediante estrategias metodológicas; las cuales, permitan un nivel amplio de desarrollo personal y cognitivo en el que, tanto el estudiantado como el docente están inmersos, y a la par se reconocen las capacidades y posibilidades propias del sujeto, para desde allí, construir el conocimiento específico dentro del aula. En esa medida, según Schmeck (1988); Schunk (1991), profieren que, las estrategias son pertinente para orientar las metas de aprendizaje, conducentes a fortalecer procedimientos o planes orientados a las particularidades y especificidades de cada individuo y que para lograr dicho objetivo o propósito se deben realizar procedimientos que por excelencia adicionan técnicas y tácticas de aprendizaje vinculadas a las estrategias dentro del aula. Dentro de las estrategias hay que tener en cuenta las actitudes de los estudiantes con discapacidad dentro de la educación superior para facilitar el conocimiento (Polo, Fernández y Fernández, 2021).

Dentro del diseño curricular, que es fundamentado a partir de la autonomía docente, es importante que este no solo esté mediado por el conocimiento del docente a la hora de diseñar el currículo, sino que es necesario que la institución establezca las condiciones y capacitaciones en ambientes de aprendizajes y estrategias tendientes a la inclusión guiadas bajo un órgano de control y supervisión que debe de propiciar la institución educativa, para cumplir satisfactoriamente con los procesos de calidad e inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0)-
- Confederación Española de personas con discapacidad física y orgánica - COCEMFE. (S.f). Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje. C/ Luis Cabrera, 63, 28002, Madrid. <https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2019/05/COCEMFE-Guia-Metodologias-enofoques-inclusivos-Educaci%C3%B3n-2019.pdf>
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Gonzales, E. H., Tafur de la Torre, A. M., Figueroa Huaman, M. G., & Ames Santillan, E. L. (2021). Rendimiento académico y hábitos de estudio en estudiantes de educación superior. Caso de estudio: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista Conrado*, 17(81), 17-27. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1860>
- Gutiérrez D, J., Gutiérrez R, C., y Gutiérrez R, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. Revista de Educación y Desarrollo. V5. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiguos/45/45_Delgado.pdf
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. (2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Martin Gámez, C., Prieto Ruz, T., & Jiménez López, M. (2015). Tendencias del profesorado de ciencias en formación inicial sobre las estrategias metodológicas en la enseñanza de las ciencias. Estudio de un caso en Málaga. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 0167-184.
- Martínez Paz, D., & Toscano Menocal, A. (2021). La gamificación para la formación del profesional en ciencias de la información mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Conrado*, 17(81), 7-16. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1861>
- Maura, V. G., & Tirados, R. M. G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 185-209.
- Mejía Vélez, G. A., & Hoyos, C. M. L. (2021). Las Relaciones Interpersonales en Contextos Educativos Diversos: estudio de casos. *PDR*, (21), 25-40. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2456>

Ministerio de Educación Nacional (MIN) (2019). Decreto 1330 de 2019. Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la **Educación** Superior. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201330%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202019.pdf>

Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 81–98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>

Polo Sánchez, M. T., Fernández Cabezas, M., & Fernández Jiménez, C. (2021). Factores para potenciar el desarrollo de comunidades universitarias inclusivas: Ideas, creencias y actitudes del profesorado universitario hacia la discapacidad. *Annales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(3), 541–548. <https://doi.org/10.6018/analesps.334951>

Portela García-M, y Villeta López, M. (2007). Técnicas básicas de Muestreo con SAS. Facultad de Estudios Estadísticos. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/47107/>

Rojas Bonilla, G. F. (2011). Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula. *La revista Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú*. Vol. 15 Núm. 27. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6475/5693>

Schmeck (1988); Schunk (1991). Estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

Valiente B, A., y Galdeano B, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), 369-372. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000300010&lng=es&tlng=es

Deliyore Vega, M. d. (2021). Redes como espacio de comunicación para la educación virtual de estudiantes con discapacidad en Costa Rica en tiempos de pandemia. *Historia y Comunicación Social*, 26(Especial), 75-85. <https://doi.org/10.5209/rics.74243>

Villoria, E. D., Fuentes, S. S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93.