



**UNIVERSIDAD
DE CIENFUEGOS**
CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ

CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

Yiddishy Rodríguez Veloz

Cienfuegos, 2021



CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

Autora: Yiddishy Rodríguez Veloz

Tutor: Prof. Tit., Lic. Jorge Félix Massani Enríquez., Dr. C.

Cienfuegos, 2021

PENSAMIENTO

A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba, la Educación Superior cubana se une a los esfuerzos por consolidarla como un bien público social, un deber del Estado, un bien público, estratégico, de todos, sin excepción, sin discriminación de ninguna índole.

José Ramón Saborido Loidi (10.2.2020)

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, en especial a mi madre por ser mi motor impulsor.

A mi esposo, por su apoyo incondicional, por estar siempre ahí.

A mis suegros y cuñada por sus palabras siempre de aliento.

A mi tutor Jorge Félix Massani Enríquez por su paciencia, entrega sabiduría, profesionalidad y tolerancia.

A los profesores del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior por sus acertadas enseñanzas y orientaciones en mi proceso de formación doctoral.

A mis compañeros(as) del Departamento de Educación Especial.

A todos los que me brindaron su ayuda incondicional

A todos muchas gracias

DEDICATORIA

A todos y cada uno de los estudiantes con discapacidad que ingresan a la Educación Superior.

SINTESIS

La superación de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad se sustenta en los fundamentos teóricos existentes y se proyecta como sistema íntegro y susceptible de adecuarse a la diversidad de situaciones que puedan presentarse debido a los cambios del desarrollo social y económico. En la elaboración del resultado científico se determinan las necesidades de la superación, las carencias en la superación de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, los fundamentos de la superación profesional y de la teoría de sistemas. Se utilizó el método dialéctico materialista como método general de la ciencia y también, métodos del nivel teórico y del empírico. Estructuralmente, el sistema de superación profesional propuesto, está integrado por tres subsistemas, el de sensibilización, el de actualización y el de profundización; su implementación develó una transformación positiva de los docentes universitarios, lo cual evidencia que la propuesta es pertinente, viable y factible de aplicar en la práctica.

-Palabras clave: estudiantes con discapacidad, superación de los docentes universitarios.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.....11	
1.1 La superación profesional del docente universitario	11
1.2 Los estudiantes con discapacidad: particularidades psicopedagógicas	17
1.3 La atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Rasgos que la distinguen.....	23
1.4 La articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en la superación profesional y su vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario	37
CAPÍTULO 2. SISTEMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DIRIGIDO A LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.....50	
2.1 Diagnóstico de necesidades de superación del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad	50
2.1.1 Resultados del análisis de documentos.....	52
2.1.2 Resultados de la entrevista a decanos y jefes de departamentos	53
2.1.3 Resultados de las entrevistas a coordinadores de carrera y profesores principales de año	55
2.1.4 Resultados de la observación a clases.....	56
2.1.5 Análisis de la encuesta aplicada a los docentes	58
2.1.6 Resultados de las entrevistas a estudiantes con discapacidad	63
2.2 Fundamentación del sistema de superación propuesto	67
2.2.1. Objetivo, características y requerimientos del sistema de superación profesional propuesto	77
2.2.2 Estructuración del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad	81
CAPÍTULO 3. VALIDACIÓN DEL SISTEMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DIRIGIDO A DOCENTES UNIVERSITARIOS EN ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD..... 90	
3.1 Valoración del sistema de superación profesional por criterios de expertos	90
3.1.1 Resultados de la primera ronda de expertos.....	92
3.1.2 Resultados de la segunda ronda de expertos	96
3.2. Evaluación de la efectividad del sistema de superación profesional mediante implementación en la práctica	97

CONCLUSIONES.....	114
RECOMENDACIONES.....	116
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXO	

INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI se aprecia una demanda sin precedentes en la Educación Superior. El perfeccionamiento continuo de la calidad educacional, en correspondencia con las exigencias sociales, contribuye a clarificar la misión de la universidad contemporánea hacia el cambio educativo bajo la premisa de que se produzcan logros en términos de conocimientos, habilidades y actitudes que satisfagan los requerimientos de desempeño de todos y cada uno de los estudiantes, por tanto, no solo se precisa de la contribución en el plano de las ideas, sino también en la superación del profesorado.

Para constatar los aportes relacionados con la superación se encontraron experiencias de autores de diferentes latitudes : Leiva y Gómez (2015); Moríña (2015); Lledó (2015); Tenorio (2016); Corrales, Soto y Villafañe (2016); Cruz & Casillas (2017); Valenzuela, et al. (2017); Roig (2017); Otondo (2018), según sus consideraciones la superación les permite transformar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo y buscar métodos, procedimientos y estilos de trabajo que se correspondan con las particularidades de los estudiantes.

Cuba es partícipe de las reformas por las que transita la Educación Superior, en sentido literal aboga por la mejora equitativa de la educación y la superación del docente. Al respecto, en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución afirmados en abril del 2011, actualizados en el 2016 y aprobados por el III Pleno del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, en mayo de 2017 se puntualiza:

Continuar avanzando en la elevación de la calidad y el rigor del proceso docente educativo, jerarquizar la superación permanente, el enaltecimiento y atención del personal docente... Lograr una mejor utilización y aprovechamiento de la fuerza de trabajo y de las capacidades existentes. (p.56)

Lo expresado, impone retos a la superación profesional, resulta necesario que los docentes participen en actividades en las que se aborden los métodos y procedimientos que les permitan articular mediante la planificación, organización, ejecución y control, el componente académico, el laboral y el investigativo, dada la importancia de su integración para lograr la formación integral de los estudiantes.

Esto resulta un gran desafío si se trata de estudiantes con discapacidad a quienes se les debe garantizar su inclusión en este nivel de enseñanza, ello se refleja en el artículo 73 de la Constitución de la República de Cuba (Asamblea Nacional del Poder Popular, 2019) y constituye una de las demandas sociales impostergables en las metas educativas para el 2021 y ratificadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para el 2030.

Durante 60 años el gobierno cubano ha prestado especial atención a las personas con discapacidad, como respuesta a las ideas contenidas en declaraciones y documentos internacionales que han trazado pautas acerca de su atención, se destacan: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); el Informe Warnock (1978); la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994); Foro Mundial de Educación, Dakar-Senegal (2000), entre otros.

A nivel internacional varios autores y organizaciones se refieren a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior: Alcantud, et al. (2000); De la Red, et al. (2002); Imbernón (2005); Sala y Castellana (2006); Romero y Luque (2006); Allan (2011); Dalmau, et al. (2011); Suriá (2011); Luque y Gutiérrez (2014); Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2014); Marchesi y Martín (2014); Gavira y Moríña (2015); Abellán (2015); Ainscow (2015); Aguilera (2016); Garzón, et al. (2016); Herrera, et al. (2016); Corrales, et al. (2016); Rodríguez y Álvarez (2017); Suriá (2017); Fernández (2018).

Estos investigadores consideran que se debe optimizar la superación de los docentes universitarios para ofrecer una mejor atención a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, entre las principales demandas de superación mencionan el conocimiento de metodologías para realizar adaptaciones curriculares, el uso de estrategias de enseñanza, de la tutoría personalizada y el manejo de recursos didácticos, aunque en sentido general, no establecen vías o propuestas de solución para satisfacer esas necesidades, tampoco explicitan los rasgos que distinguen la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

En Cuba y en otros países de Latinoamérica y del Caribe, existe un movimiento investigativo de inclusión de los estudiantes con discapacidad, se destacan algunos autores: Rodríguez (2003); Gayle (2005); Santaballa (2005); Borges (2005, 2009); Manes (2005); Guerra (2005-2012); Cobas (2005); Betancourt,

et al. (2006); Santamaría (2007); Castellanos (2007); Ardite (2009); Linares (2011); Leyva (2012); Borges y Orosco (2012); Leyva (2013); Demósthene (2013); Delgado (2014); Mendoza (2015); Estévez (2015); Ortega (2016); Padrón y Granados (2018). Por lo general, sus resultados se circunscriben a proyectos, modelos, programas, estrategias y acciones dirigidas a la atención educativa del estudiante con discapacidad en el nivel primario y secundario, sin particularizar en el nivel universitario, son mínimas las experiencias encaminadas a satisfacer de manera estratégica las necesidades y premisas de la superación del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

En relación con la superación profesional del profesor universitario, en Cuba diferentes autores han abordado la temática, entre ellos: Añorga (1996); Alpízar (2004); Lombana (2005); Blanco y Recarey (2006); Addine (2010); Peralta (2013); Bernaza Rodríguez y Lee Tenorio (2004); Bernaza Rodríguez, et al. (2006); Bregaglio (2014); Abreu (2016); Palacio (2017); y Perdomo (2018). Estos autores conciben la superación como un proceso de cambio y transformación en y desde la práctica, en sus concepciones valoran la importancia de la superación profesional al contribuir a la transformación de experiencias y al crecimiento personal. A pesar de esos resultados, aún no se ha logrado sistematizar la superación profesional del profesor universitario de manera que garantice la atención educativa a estudiantes con discapacidad mediante la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en estrecho vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes que deben manifestar los docentes en la Educación Superior.

Al analizar propuestas para favorecer la superación profesional del docente universitario, relacionadas con la atención educativa a estudiantes con discapacidad que ingresan a la Educación Superior, en la bibliografía consultada se localizan estudios realizados en Estados Unidos: Lombardi, et al. (2011); McGrath (2015); West (2015); Antonak, (2015); Barr y Bracchitta (2015), Findler, et al. (2017), coinciden en que entre las barreras que más desfavorecen la superación profesional del docente universitario están las actitudes negativas hacia la atención educativa a esos estudiantes.

Autores españoles, como Fernández (2011); Lledó (2015); Ebersold (2015); Álvarez y López (2015), Eurydice Network (2016); Luque y Gutiérrez (2017); Medina (2017); Meijer, et al. (2018), proponen que desde la superación profesional se deben garantizar los recursos materiales y humanos necesarios para paliar los impedimentos que estos estudiantes puedan tener, aluden a la concienciación entre los miembros de la comunidad universitaria, a las ayudas técnicas, a los recursos y acción tutorial; mencionan

las demandas de superación planteadas por los docentes , entre ellas, el conocimiento de metodologías para realizar adaptaciones curriculares y el uso de estrategias de enseñanza.

En Latinoamérica se destaca el caso de Brasil, donde Batista, et al. (2016); y Canteiro (2017), se refieren a las fallas en la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, concluyen que estas se relacionan con el desconocimiento de la discapacidad propiamente dicha, de metodologías que favorezcan la inclusión, por tanto, solicitan una superación que les ayude a atender la diversidad en las aulas universitarias.

En Chile, se destacan los estudios de Lissi, et al. (2009); Ocampo (2013); Valenzuela (2016); y Otondo (2018), quienes reflexionan acerca de las percepciones que tienen los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, se constata aceptación, pero hay desconocimiento de las normativas, leyes, metodologías y otros aspectos relevantes para el abordaje pertinente de los aprendizajes de estos estudiantes, sin embargo hay carencias de propuestas dirigidas a la superación profesional de los docentes.

En Ecuador, Espinosa, et al. (2012); Tigasi (2016); Fernández, et al. (2016), proponen modelos para la gestión de la superación de los docentes universitarios en el proceso de acceso y de retención de estudiantes universitarios con discapacidad, dicho modelo pretende garantizar la contextualización práctica del pleno acceso y el tratamiento a la diversidad en la Educación Superior.

De manera particular, en México y Uruguay, Correa, et al. (2015); Cruz y Casillas (2016); Gago (2016); Chiavone, et al. (2017); Bagnato (2017); Arellano, et al. (2018), destacan el papel de los docentes para garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad y la necesidad de promover la superación para que sean capaces de aplicar y adaptar, materiales y métodos de investigación, para el estudio de la discapacidad y aportar a la concientización y sensibilización de quienes forman parte de la institución.

En Colombia, García y Hernández (2010); y Padilla (2011), realizaron estudios encaminados a describir la apertura y superación de los docentes universitarios para brindar atención educativa a los estudiantes con discapacidad, se obtuvo como resultado la baja percepción acerca de la superación de los docentes en temas relacionados con dicha atención.

El estudio de los aportes ofrecidos por los autores referenciados permitió a la investigadora precisar que, en sentido general, la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior se focaliza fundamentalmente en el ingreso, permanencia y progreso de los mismos; se resalta la importancia del rol que desempeñan los docentes en la atención a estudiantes con discapacidad; la necesidad de que cuenten con las herramientas necesarias para dar respuesta a sus demandas; se identifican y describen necesidades cognitivas y procedimentales para garantizar la atención educativa a estudiantes con discapacidad y las actitudes que manifiestan hacia ellos, sin embargo no se devela con precisión los rasgos que distinguen la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, ni se fundamenta la articulación entre los componentes académico, laboral e investigativo en estrecho vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes que deben poseer los docentes universitarios.

En Cuba existen escasos estudios relacionados con la temática abordada, Vázquez, et al. (2015), caracterizan el proceso de atención educativa a los estudiantes con discapacidad en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río y consideran necesaria la superación para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en los diferentes contextos universitarios, destacan la importancia el papel del docente, pero lo hacen de manera descriptiva.

En Sancti Spiritus, Lazo (2018), profundiza en la integración de los componentes académico, laboral, investigativo, desde el proceso de superación profesional en docentes de la especialidad de Contabilidad en la Educación Técnica y Profesional de esa Universidad; propone una estrategia metodológica.

Según las estadísticas consultadas por un grupo de investigadores en la Universidad de Matanzas, Lantigua, et al. (2016), determinaron que las carreras con mayores resultados en los procesos inclusivos en la Educación Superior cubana son Derecho, Informática, Ciencias Técnicas, Fisioterapia, Educación, Educación Especial y Educación Física; fue la carrera de Derecho la que primero abrió sus puertas a estos estudiantes.

En la Universidad de Cienfuegos en los últimos cinco años ha ingresado un total de 21 estudiantes con discapacidad, están representados en la Facultad de Ciencias Sociales, de Educación, de Ciencias Agrarias, de Cultura Física e Ingeniería; las discapacidades visuales, físicas y auditivas, en ese orden son

las que más prevalecen (Instrucción No 3/11, Indicaciones sobre el tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación Superior).

El análisis realizado permite confirmar pocos antecedentes de resultados científicos que aporten a la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad y se destaca que los temas tratados, no siempre responden a la realidad educativa y a las necesidades que se les presenta en el aula, lo cual obstaculiza la reflexión y el análisis acerca de sus propias prácticas docentes.

Por tanto, desde la posición de investigadora, se considera necesario profundizar en “el cómo” facilitar una superación profesional que habilite a los docentes para ofrecer una adecuada atención educativa a los estudiantes con discapacidad. La experiencia práctica de la autora, el resultado de investigaciones realizadas en torno a la temática, las reflexiones teóricas y el estudio empírico desarrollado en la etapa exploratoria de esta investigación, confirmaron la insuficiente superación de los docentes universitarios en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad, a partir de la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo, se manifiesta de la siguiente manera:

- ✓ Las acciones de superación que se realizan en la universidad por lo general no se contextualizan atendiendo a los estudiantes con discapacidad.
- ✓ Se evidencia falta de sensibilización de los docentes para ofrecer una adecuada atención educativa a los estudiantes con discapacidad y no lo contemplan como una prioridad en el contenido de su superación profesional a pesar de reconocerlo como una necesidad.
- ✓ Los docentes en su mayoría muestran desconocimiento acerca de las características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad, de sus potencialidades y necesidades, lo cual limita la oportuna diversificación de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la articulación de los componentes académico, investigativo y laboral.
- ✓ La atención que se ofrece a los estudiantes con discapacidad carece de un enfoque personalizado, generalmente no se utiliza la tutoría como alternativa que posibilita la planificación de acciones específicas que conducen a la satisfacción de sus necesidades individuales tanto en lo académico como en lo laboral y lo investigativo.

- ✓ Es insuficiente el dominio de vías, medios, procedimientos y recursos que puede utilizar el docente en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje, en función de la atención educativa a los estudiantes con discapacidad teniendo en cuenta la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo

Esta situación condujo al planteamiento del problema científico: ¿cómo contribuir a la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad?

El objeto de investigación lo constituye el proceso de superación profesional de docentes universitarios.

El campo de acción se materializa en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

El objetivo de la investigación: proponer un sistema de superación profesional para los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

La idea a defender: un sistema que incluya en su contenido los rasgos que distinguen la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior y se sustente en la articulación de los componentes académico, laboral, investigativo, en estrecho vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario, puede contribuir a su superación profesional.

Tareas de investigación

1. Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.
2. Diagnóstico del estado actual de la superación de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.
3. Determinación de los componentes del sistema de superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.
4. Valoración del sistema de superación profesional de los docentes universitarios mediante el criterio de expertos.
5. Validación del sistema de superación profesional de docentes universitarios en la práctica educativa.

La lógica de la investigación asume como principal criterio metodológico el enfoque dialéctico materialista que sustenta la utilización de métodos que integran lo cualitativo y lo cuantitativo, que permite utilizar los métodos teóricos y empíricos desde una perspectiva científica, para comprender el objeto de estudio, lo

que posibilita un conocimiento científico de la realidad y apreciar el fenómeno en toda su extensión, develar sus causas y contribuir a la solución del problema científico.

La muestra está conformada por 30 docentes que se desempeñan como coordinadores de carrera y profesores principales de año (PPA) que tienen estudiantes con discapacidad en sus carreras, pues ellos son los encargados de asesorar al colectivo de profesores.

Los métodos teóricos que se utilizan son aquellos que permitieron revelar las relaciones esenciales del objeto de investigación, fundamentales para la comprensión de los hechos.

Histórico lógico: para la realización del análisis acerca de la evolución del objeto de estudio referido a la superación profesional de los docentes universitarios en el contexto internacional y nacional.

Analítico-sintético: para el procesamiento de la información consultada y la realización de análisis y síntesis de los fundamentos de la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el contexto internacional y nacional.

Inductivo-deductivo: para describir las características generales de la superación profesional de los docentes universitarios, en particular, las características comunes y generalizar.

El sistémico-estructural para la construcción del sistema, la determinación de nexos y jerarquía entre los componentes y elementos en su contenido intrínseco, relaciones de dependencia, secuencia y sistematicidad.

Los métodos empíricos:

El análisis de documentos: para obtener información precisa de los documentos normativos relacionados con la superación profesional de docentes universitarios y la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

La observación a clase (inicial y final): para la de determinación de las necesidades de superación y constatar la atención educativa que brindan los docentes a estudiantes con discapacidad.

La entrevista a decanos, jefes de departamento para conocer los criterios de estos acerca de la preparación de los docentes en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. A coordinadores de carrera y profesores principales de año para constatar la disposición y conocimientos que poseen en la atención a estudiantes con discapacidad y la superación que en tal sentido han recibido.

La entrevista a estudiantes con discapacidad: para conocer su percepción de las manifestaciones relacionadas con la atención educativa que reciben.

La encuesta a docentes: para la obtención de información acerca de la disposición, conocimientos, habilidades y actitudes que poseen para la atención a estudiantes con discapacidad y de la superación que en tal sentido han recibido.

Triangulación: para confirmar el rigor científico del estudio realizado, a partir de la recogida y el procesamiento de los datos obtenidos en la encuesta, la entrevista y la observación a clase.

El criterio de expertos: para la valoración del sistema de superación profesional propuesto.

Entrevista grupal, para que los docentes expresen sus experiencias, opiniones y percepciones luego de la aplicación del sistema de superación profesional

Caras de Chernov para obtener el nivel de satisfacción de los directivos y docentes, luego de desarrollado el sistema de superación profesional.

Los métodos matemáticos estadísticos e inferenciales, para analizar los datos obtenidos mediante los instrumentos, así como calcular los resultados estadísticos descriptivos y se presentan de forma gráfica.

La contribución a la teoría radica en la determinación de los rasgos que distinguen la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior y en la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo, en estrecho vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario lo que se sustenta en el proceso de superación profesional en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Desde el punto de vista práctico la contribución se materializa en el sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, este posee interdependencia estructural y funcional; en un material de consulta dirigido a los docentes, incluye contenidos relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad a partir de la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo, constituye un recurso básico en el logro de una inclusión educativa de calidad.

La novedad científica radica en la propuesta de un sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios, estructurado en tres subsistemas en los que se combinan diferentes vías: curso,

talleres, conferencias especializadas, debate científico y la autopreparación en cada subsistemas, que favorece el tránsito por la sensibilización, apropiación y profundización de los contenidos de la superación profesional, se conciben los rasgos que distinguen la atención educativa a estudiantes con discapacidad y la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en estrecho vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente, esto favorece una inclusión educativa de calidad en el contexto universitario.

La tesis está estructurada en introducción, tres capítulos, conclusiones y recomendaciones, bibliografía y los anexos. En el capítulo I se exponen fundamentos teóricos relacionados con la superación profesional de los docentes y con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. En el capítulo II se presenta el sistema de superación profesional para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, luego de la realización de un diagnóstico. En el capítulo III se valida el sistema de superación profesional a docentes universitarios y se presenta el análisis de los resultados obtenidos durante su aplicación. Los anexos permiten esclarecer argumentos expuestos en la memoria escrita.

CAPÍTULO 1

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN
LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD**

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

El capítulo se estructura en cuatro epígrafes, donde se relacionan los principales fundamentos teóricos de la superación profesional del docente universitario, se declaran las particularidades de los estudiantes con discapacidad, se explica cómo se manifiesta la atención educativa a dichos estudiantes en la Educación Superior y se determinan sus rasgos, por último se fundamenta la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en la superación profesional y su vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario.

1.1 La superación profesional del docente universitario

La esperanza que pone la humanidad en la educación como una de las vías principales para impulsar el desarrollo social y la solución de los problemas que aquejan a los diversos países, obligan a los profesionales a asumir el compromiso de liderar el cambio. En consecuencia, el docente debe superarse para potenciar en el estudiante aprendizajes que le permitan asimilar la obra humana que le ha antecedido y ser un “actor” y “autor” de la cultura.

El término superación constituye objeto de las investigaciones de autores internacionales tales como: Miller (2015); Bautista, et al (2015); Castellanos (2015); Cantabella, et al. (2016); Gómez (2017); Hernández (2019); Benesse (2019); Wille (2019); y Arcanjo (2019), quienes reconocen como ésta se convierte en una preocupación, tanto para las autoridades académicas como para los propios profesores que son sus beneficiarios y realizan propuestas de cambio, hacen referencia a la capacidad reflexiva del docente en su práctica en relación con el contexto, asimismo, se considera referente importante la caracterización de la superación profesional, entendida como formación continuada para el desarrollo profesional del docente.

Es menester acotar que la superación profesional del docente, se aborda en los Estados Unidos, España, Francia, Inglaterra e Israel, como entrenamiento, educación y desarrollo profesional, desarrollo profesional permanente o perfeccionamiento docente; en este campo se analiza las directrices del proceso en la nueva sociedad del conocimiento y de la información, considerando los actuales cambios sociales, laborales,

culturales, económicos, políticos y educativos, permeables a las influencias externas y en continua evolución en respuesta a los nuevos contextos.

Escudero (1998), enuncia las características de la superación profesional como la combinación de múltiples factores; enfatiza en los contextos de su desarrollo y sus actores principales, de esta manera, se acerca a una visión holística e integrada de los componentes que intervienen en este proceso. La autora comparte estos referentes, pues la superación no es un proceso que se relacione únicamente con los docentes y su práctica pedagógica, sino que se desarrolla en un entramado social como respuesta educativa a las necesidades socioeconómicas de su contexto.

La superación profesional vista desde la posición que se comparte se caracteriza por:

1. La implicación en los procesos de aprendizajes diversos para la reflexión de la propia práctica, mediante el intercambio de experiencias, colaboración, participación en contextos sociales más amplios y el establecimiento de la relación interactiva con factores personales (necesidades personales, biografías docentes).
2. La declaración del carácter colegiado y contextual de la superación profesional de los docentes, la atención de la cultura de los propios centros, dinámicas institucionales y culturas profesionales.
3. Los procesos de carácter organizativo, contenidos formativos ajustados a la enseñanza-aprendizaje profesional.
4. La elaboración de estrategias diversificadas atendiendo a los contenidos, contextos, tiempo en que ocurran, procesos a movilizar y los sujetos implicados con una perspectiva integradora.
5. El empleo de formas de superación, resultantes de la utilización de cursos cortos, talleres, grupos de trabajo, aprendizaje entre iguales compartiendo observaciones y valoraciones de las respectivas prácticas, colaboración en grupos de renovación pedagógica e investigación, autoaprendizaje.

Desde este punto de vista, se concibe la superación profesional del docente como un proceso que genera transformaciones en los individuos implicados y su contexto; dimensión muy potente como el primer paso para concienciar y promover actitudes de cambio en las personas y entidades que intervienen en las políticas

de superación profesional de los docentes y los destinatarios de los procesos educativos generales que dan respuesta a las necesidades socioeconómicas.

Perrenoud (2002), considera que la superación profesional es el camino que permite el desarrollo de la capacidad reflexiva de los docentes para enfrentarse de forma segura y dinámica a las exigencias que se le presentan en su práctica pedagógica, centrada en la búsqueda de movilización de las subjetividades de los docentes, de su implicación y compromiso con los objetivos de la escuela, con las demandas de la comunidad y del sistema. Este autor incorpora en sus análisis sobre la superación profesional del docente criterios sobre sus responsabilidades con los centros educativos para responder a las exigencias locales, aspectos importantes a considerar en este proceso

Miller (2015), advierte que, en el actual contexto sociocultural de la región del Caribe anglosajón, no es suficiente concentrarse únicamente en el desarrollo profesional de los docentes, en términos de mejorar sus saberes en cuanto a los contenidos de las asignaturas que enseñan y en los aspectos pedagógicos. Les otorga una gran importancia a los conocimientos, las habilidades y las actitudes que deben tener los docentes y decisores de políticas.

Resulta significativo, sin embargo, el contraste existente en Latinoamérica donde en la mayoría de los países la superación de los docentes universitarios se caracteriza por la falta de políticas estatales coherentes que conduzcan a un sistema de formación y superación debidamente estructurado, sobre la base de las necesidades, la falta de una clara proyección de las necesidades a resolver y de los intereses del sistema educativo en la superación.

Cuba muestra condiciones diferentes, por cuanto la superación de los docentes ha ocupado un lugar privilegiado, en tanto constituye responsabilidad estatal que se refrenda en la Resolución Ministerial 140/2019, la cual rige la Educación de Postgrado y estructura la superación profesional y formación académica en este sentido.

Particularmente en Cuba, la Resolución de Postgrado (140/19) precisa en su artículo 4 y 5 que:

“Es una de las principales direcciones de trabajo de la educación superior en Cuba y el nivel más alto del sistema de educación superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios. Concurren uno o más procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza-aprendizaje, sino de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente educativa pertinente a este nivel”. (Cuba. Ministerio de Educación Superior, 2019)

Diversos autores cubanos han abordado en sus trabajos la necesidad de mejorar la práctica educativa a partir de la superación profesional de los docentes entre los que se referencian: García (2011); Bernaza (2013); Milian (2014); Cano (2015); Avello (2016); Cabrera (2017); y Pérez (2017), refieren además que como proceso permite dar respuesta a las necesidades de los docentes, favorece la producción y actualización de conocimientos, al desarrollo de habilidades, actitudes, a la formación cultural, al crecimiento profesional con nuevas técnicas y métodos de trabajo los que posibilitan un mejor desempeño profesional.

Resulta necesario reconocer el interés de la mayoría de los autores en el carácter de proceso continuo y transformador de la superación profesional, la necesidad de revisión y actualización de conocimientos, habilidades y actitudes, eficiencia del ejercicio de la profesión, así como visión de desarrollo integral, todo ello en respuesta a las necesidades de los profesionales.

Otro aspecto significativo para la presente investigación resulta los modelos de formación del docente, desde el criterio de Imbernón (1994), el cual refiere el modelo de formación orientado individualmente, donde el sujeto dirige su propia superación, a partir de las necesidades que él pueda encontrar en su desarrollo profesional. El modelo de observación evaluación, se observa la práctica de los sujetos y sobre esa base se discuten sugerencias y propuestas que pueden enriquecer el trabajo de estos. El modelo de desarrollo y mejora, la esencia de la superación se encuentra en resolver un problema que se ha presentado en la práctica educativa.

El modelo de entrenamiento institucional, donde el entrenador selecciona los contenidos y actividades que según su criterio pueden ayudar a la superación de los sujetos. El modelo de investigación o indagativo se

caracteriza porque el sujeto investigue, encuentre datos de la práctica y sobre la base de estos aspectos asuma estrategias de trabajo, resultado de los problemas que en ella se presentan.

Desde el punto de vista de la autora, se sintetiza que en la proyección del proceso de superación profesional debieran integrarse estas características esenciales devenidas de los modelos expuestos.

En primer lugar, la superación como respuesta a las necesidades del ejercicio de la profesión y el papel de la investigación para la solución científica a dichos problemas. En segundo lugar, la unidad entre la determinación objetiva de las necesidades de superación, con la participación de un personal especializado, y el desarrollo de habilidades en los docentes para el autoconocimiento profesional, personal y la autosuperación.

En resumen, la superación profesional a criterio de esta investigadora se considera que es un proceso escalonado, formativo, sistémico e integral. Dirigido a la actualización y renovación de conocimientos científicos, habilidades y actitudes. Se distingue, también, por constituir un proceso de alto grado de autonomía, creatividad e investigación.

Un análisis realizado a partir del estudio bibliográfico muestra que la superación profesional de los docentes universitarios en Cuba constituye un tema de actualidad, el cual ha sido objeto de numerosas investigaciones, valoradas como antecedentes de esta, entre las que se destacan los resultados de autores como: Lorences (2003); González (2003); Alpízar (2004); Castro y Bernaza (2005); Bernaza y Valle (2006); Nieto (2010); Mendoza (2011); Baute (2011); Valiente (2013); Peralta (2013); Barbón (2014); Torres (2014); Martín (2015); Pérez (2015); Cabrera (2017); Rodríguez (2017) y Vázquez (2018), entre otros; quienes han aportado fundamentos teóricos y metodológicos, al respecto coinciden en que las propuestas de superación deberán informar del proceso de reflexión acerca de las relaciones y especificidades que correspondan, según el perfil de formación universitario en el que se desempeñan, lo consideran además como un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, habilidades y actitudes de este profesional, que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios

y avances de la sociedad. En esta concepción la superación de los docentes se erige como piedra angular de la calidad educativa.

Las investigaciones precedentes demuestran que en la superación profesional existen limitaciones en diferentes aspectos pedagógicos y didácticos entre las que se destacan: la descontextualización de dicho proceso, el empleo deficiente de métodos, la creatividad, la pobre sistematización de las habilidades profesionales y las fallas en la concepción de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar respuestas a problemas del territorio.

Las aportaciones sistematizadas permiten a la investigadora expresar que en la superación profesional del docente universitario, el proceso de enseñanza-aprendizaje es objeto de reflexión crítica e innovación, pues el docente se caracteriza por el descubrimiento del sentido práctico de lo que se estudia, la aplicación a su propia vida, por la implicación personal, el desarrollo de comportamientos que aceptan alternativas de pensamiento, conductas de trabajo y de vida, así como por tomar parte activa en la identificación de las necesidades, la elección de métodos, medios, la evaluación, la autonomía y la creatividad.

Desde esta perspectiva resulta necesario proyectar actividades de superación profesional en un ambiente dialógico y participativo de manera continua, tomando como referencia la articulación entre las necesidades de la práctica educativa y las exigencias que definen las políticas educacionales y las características de cada uno de los estudiantes.

El docente universitario del siglo XXI vive en lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento, que le posibilita la transformación y enriquecimiento de sus prácticas docentes. De forma tal que fortalezca sus conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, con el fin de perfeccionar su actuación como docente en las condiciones históricas contemporáneas (Baute, 2011).

La idea anterior confirma las recomendaciones que aparecen como contenido de diferentes documentos emitidos por la UNESCO, por ejemplo: Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (1998), Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París (2009): La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. De una manera u otra, en sus contenidos se observa

un consenso respecto a que la superación profesional debe ser considerada como un derecho y una obligación para todo el personal docente. Estos documentos abogan por que las instituciones de Educación Superior, se pronuncien por propiciar espacios y tiempos para dicho proceso, pero a la vez que ellos, como sujetos que reciben el beneficio, se involucren conscientemente en una actitud comprensiva de tan necesaria actualización permanente.

En las universidades existen diferentes propuestas para garantizar la superación de sus docentes, las que se complementan con la formación académica (Baute, 2011). Pero, dado que todo proceso de formación del docente conlleva en forma explícita o implícita la intención de innovar, aunque sea en su forma menos radical, y se plantee la formación sólo como actualización, lo que se busca principalmente es cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas, abrirse a nuevas experiencias, mirar el propio hacer con la intención de cambio (Santos, 2010).

Hasta aquí, los referentes analizados permiten a la autora de esta investigación plantear que la superación en su concepción tiene estrecha relación con la capacidad de formación, así como con la voluntad de perfeccionamiento. Es decir, el docente, será el protagonista, y por lo tanto, responsable de su proceso formativo por lo que se infiere la necesidad de continuar investigando para resolver problemas y construir nuevos conocimientos que amplíen posibilidades sobre el tema en escenarios específicos como resulta la universidad.

Sin embargo, ninguno de los autores citados se detiene a considerar la superación de docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, así como los requerimientos de la superación que esta singularidad implica. Si se contextualiza estas generalizaciones realizadas por los autores antes mencionados, se puede aseverar que la superación profesional del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, no se ha asumido con la celeridad ni científicidad suficiente.

1.2 Los estudiantes con discapacidad: particularidades psicopedagógicas

La presencia de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior a nivel internacional ha ocurrido con menor o mayor afluencia en distintas épocas y países, entendido dicho nivel educativo como indicador de

logro personal, de mayores posibilidades de inserción laboral, económica, reconocimiento social, realización como persona al ejecutar actividades acordes a sus intereses ocupacional, cognitivo y todo ello como una expresión de normalización dentro del campo educativo y profesional.

Desde sus inicios, el término discapacidad se ha utilizado para referirse a aquellas personas que presentan una condición que de cierta forma limita su desempeño al ciento por ciento en alguna función física o intelectual. Este término se ha modificado y en su estudio existen desplazamientos importantes.

La aprobación en la Asamblea Mundial de la Salud de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud en el 2016 originó un nuevo concepto de discapacidad al precisar que debe ser entendida como la restricción o ausencia debida a deficiencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Según datos publicados por la Organización Mundial de la Salud en noviembre de 2017, las personas con discapacidad conforman uno de los grupos más marginados del mundo, y presentan los peores resultados sanitarios, obtienen resultados académicos inferiores, participan menos en la economía y registran tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidades.

La Organización Mundial de la Salud (2018), refiere que la discapacidad debe ser entendida como limitaciones en la actividad y restricciones en la participación que puede tener una persona como consecuencia de la interacción entre los aspectos inherentes a su condición de salud (Funciones/estructuras corporales), la actividad (limitaciones en la actividad), la participación (restricciones en la participación), relacionados con los factores contextuales (ambientales y personales) que ocasionan resultados negativos. Para Zurita (2015), son aquellas personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Leyva y Gómez (2015), acotan que no se trata de una característica, ni de un estado o enfermedad invariable, sino de una condición del desarrollo y el funcionamiento que, debido a una deficiencia en alguna parte o función del organismo, la persona presenta limitaciones para la realización de las actividades que se espera

que haga y no participa totalmente en la vida social; esta condición varía dependiendo de los apoyos, la disposición propia y los contextos.

Por su parte Guirado y Rivero (2019), comprenden que la discapacidad actualmente es una realidad humana percibida de manera diferente, en correspondencia con los factores socioambientales incidentes: y está relacionada con una condición considerada deteriorada, respecto del estándar general de un individuo o de su grupo.

La autora considera que desde un enfoque bio-psico-social, la discapacidad es consecuencia de la interrelación entre las características de salud y los factores contextuales. No obstante, la variabilidad del desarrollo y las particularidades psicopedagógicas de estos jóvenes están condicionadas en mayor medida por la situación socioeducativa en que transcurrió su vida. De modo que no es necesario centrar la mirada en el daño biológico o neurofisiológico, sino cuáles son sus potencialidades.

Cuba muestra resultados alentadores, encontrando en las aulas, residencia y diferentes espacios universitarios estudiantes con discapacidad, que acceden por diferentes vías, pero casi siempre han tenido la experiencia de participar de la educación especial u otras modalidades de atención, apoyos y ayudas que se encuentran garantizados, ya sea por el Sistema Nacional de Educación como por el Ministerio de Salud Pública y avaladas en diferentes resoluciones tales como: Circular No 1 de 2011 sobre el tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación Superior; Instrucción No. 03 / 2011 Tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación Superior; Reglamento de Organización Docente; Resolución Ministerial No. 56 / 2008; Resolución Ministerial No. 120 / 2010; Resolución No. 2/2018; Circular conjunta del MES-MINED del 30/10/2003 que estipula un tratamiento diferenciado para los jóvenes con discapacidad visual, física o auditiva que aspiren a continuar estudios en la Educación Superior.

En relación con la discapacidad visual, Martín (2018), declara que por el nivel de implicación que presenta en la persona y considerando los diversos criterios clínicos y psicopedagógicos, se expresa en forma de ceguera o baja visión.

La ceguera es la no percepción de luz y desde la óptica pedagógica, la persona ciega aprende mediante el sistema Braille y no puede utilizar su visión para adquirir ningún conocimiento, aunque la percepción de la luz pueda ayudarle para sus movimientos y orientación.

La baja visión es la disminución de las funciones visuales después de un tratamiento quirúrgico y/o corrección refractiva convencional y cuya agudeza visual en su mejor ojo es igual o menor a 0.3 o cuyo campo visual es igual o menor a 20 grados pero que utiliza o potencialmente es capaz de utilizar la visión, para planear y ejecutar una tarea.

Las personas con discapacidad visual no son una categoría peculiar de seres humanos y por tanto no existe una psicología propia para estos, aunque existen peculiaridades en su desarrollo y sus características hacen estudiarlas de forma particular y especial.

La percepción de las personas ciegas, se produce fundamentalmente a través de los órganos sensoriales conservados, el tacto y el oído. La percepción táctil y auditiva son básicas para el desarrollo de estos.

La peculiaridad de la atención en la persona ciega consiste en la especial fuerza de concentración de las excitaciones del oído y el tacto que entran sucesivamente en el campo de la conciencia, a diferencia de las sensaciones visuales que entran simultáneamente de golpe, en el campo visual y que provocan una rápida sustitución y dispersión de la atención a causa de la concurrencia de muchos estímulos simultáneos.

La discapacidad visual lleva a los individuos a relacionarse con el espacio de manera cualitativamente distinta a como lo hacen los videntes. Cuando una persona se desplaza en determinado entorno, como en el caso de los ciegos y la información perceptiva que recibe no es suficiente, tiene que recurrir a ciertos conocimientos anteriores almacenados en su memoria, a sus esquemas o representaciones espaciales.

La imaginación de las personas ciegas, al igual que otros procesos psíquicos, constituye una vía de compensación, especialmente en el caso de la imaginación que les permite reconstruir figuras, examinar maquetas, modelos y figuras a relieve de objetos inaccesibles a su percepción háptica y ocular; transforman en su imaginación las figuras que surgen en sus mentes, para formarse así una idea aproximada de los objetos existentes, pero que no pueden ser percibidos de forma natural.

En el estudio de las emociones y sentimientos la sobreprotección, o la indiferencia, los excesos de mimos y cuidados, entre otras razones, pueden conducir a la aparición de sentimientos no favorables.

En relación con la discapacidad auditiva, Rodríguez (2018), considera que es una limitación sensorial que tiene su causa en el daño orgánico del sistema auditivo, debido al cual se producen pérdidas de la audición de diferente magnitud, que dificultan la formación y desarrollo del lenguaje oral (en su principal función: la comunicativa), y el desarrollo de los procesos psíquicos.

En correspondencia con la magnitud de la pérdida auditiva (ligera, moderada o profunda), se establecen dos grupos clasificatorios: sordera e hipoacusia. En ambos casos se limita la percepción auditiva de los sonidos del entorno y la comunicación oral con los demás.

En la literatura especializada se ofrecen datos de investigaciones que explican los aspectos psicológicos del desarrollo de las personas sordas desde posiciones aisladas. Entre las principales regularidades del lenguaje de estas se encuentran los trastornos de la comunicación oral, los que pueden compensarse durante el proceso comunicativo con el empleo de la lengua de señas, el empleo de la lectura labiofacial para la percepción visual del habla de las demás personas y de la dactilología como apoyo ante las carencias en la expresión oral.

En relación con el proceso de desarrollo en la atención de los estudiantes con discapacidad auditiva se evidencia inestabilidad y generalmente dispersan su atención, dirigiéndola hacia cualquier objeto o situación colateral.

Las regularidades de la actividad sensorio-perceptual derivados del análisis bibliográfico demuestran que el proceso de percepción es lento, necesitan de un tiempo más prolongado para percibir aquellas propiedades que posibiliten el reconocimiento de los objetos de forma íntegra, la percepción visual es más global y menos diferenciada. La actividad práctica y la lengua de señas tienen gran importancia para el desarrollo de la percepción visual, ya que, en ausencia de la palabra, un gesto puede conducir a una mejor comprensión de la tarea docente.

También evidencian gran dificultad en la memorización de formas verbales, específicamente de la conjugación de los verbos en diferentes tiempos, el empleo de preposiciones, conjunciones y artículos, debido a las insuficiencias que presentan en el aprendizaje del idioma español.

La esfera afectivo-motivacional puede desarrollarse potencialmente ello depende más del manejo en la situación social de desarrollo, del clima de confianza y seguridad, lo que finalmente crea las condiciones favorables para que desarrollen sentimientos positivos, voluntaricen los procesos en general, y que todo esto conduzca a su realización como personas.

En opinión de la autora, sin negar una situación peculiar de desventaja diferente a su vez en cada persona con discapacidad auditiva, se concibe como los demás, un individuo humano, siempre en capacidad de aprender, de prepararse integralmente para vivir en sociedad como resulta también en casos de personas con discapacidad física motora.

La definición de discapacidad física motora es un asunto complejo, que por su connotación involucra a especialistas de las más variadas disciplinas científicas y técnicas, entre ellos a médicos, psicólogos, pedagogos, sociólogos y arquitectos.

Se les reconoce por presentar cualquier variedad y grado de dificultad en su movilidad o acción motora, el cual incluye todas las deficiencias causadas por anomalías congénitas como: la ausencia de algún miembro, la deficiencia causada por enfermedades como la poliomielitis o la tuberculosis y las deficiencias ocasionadas por otras causas como la parálisis cerebral, las amputaciones, fracturas y quemaduras que produzcan contracturas.

Las personas con discapacidad físico motora son aquellas que presentan limitaciones en su actividad motora (limitaciones para moverse, trasladarse, para la locomoción, para interactuar con los objetos) hecho que le dificulta la realización de actividades propias de su grupo.

Es aquella que provoca la disminución o imposibilidad para realizar las actividades motoras propias de un grupo etario de manera permanente o transitoria, debido a causas diversas que surgen en cualquier período

de la vida y provocan un insuficiente funcionamiento del sistema óseo-mio-articular y/o nervioso. Pueden combinarse con alteraciones emocionales, intelectuales, sensoriales, del lenguaje u otras.

Las características de los estudiantes con discapacidad física motora varían de uno a otro en dependencia del momento en que aparece la deficiencia (estructural o funcional), las condiciones personales, sociales, y el sistema de influencias bajo el que se desarrolla.

Pedroso (2017), establece un grupo de peculiaridades psicológicas más frecuentes en los estudiantes con discapacidad físico motora entre las cuales se destacan: limitaciones en la independencia física, pobres vivencias sociales, inmadurez intelectual, carencias afectivas, alteraciones del lenguaje, frecuentes frustraciones, dificultades en las relaciones sexuales, pobre autovaloración y autoestima.

En el área socio emocional pueden observarse dificultades para establecer relaciones interpersonales, las que se tornan difíciles por las propias características físicas que poseen que interactúan con las diversas actitudes que, ante esta condición de discapacidad, existen en “los otros”. La socialización está muy ligada a la autoestima, por tanto, mientras mayor sea la autoestima, más deseos tendrán de establecer relaciones sociales, desarrollando conductas positivas. En ocasiones estos estudiantes carecen de habilidades para establecer relaciones sociales con sus compañeros.

La autora de la presente investigación considera además que las discapacidades antes citadas no se asocian exclusivamente a deficiencias anatomo-fisiológicas, depende en considerable medida de la interacción de la persona y su entorno, de la relación persona-ambiente y de la atención educativa que ésta reciba lo cual no limita su acceso a la Educación Superior.

1.3 La atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Rasgos que la distinguen

La discapacidad en la Educación Superior no puede ser reconocida desde una mirada individual y parcial respecto a limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados, sino que es necesario reconocerla desde la complejidad, donde se integren los aspectos bio-psico-sociales.

Desde la perspectiva de apreciar a la Educación Superior como un servicio de bien público (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998), la atención educativa en la Educación Superior, se concibe como un espacio universitario de aprendizaje que, desde lo formativo, se entiende su existencia como resultado de la responsabilidad social universitaria, como una actitud coherente con el fin del desarrollo humano, que tiene que ver con el respeto a una serie de principios que emanan de los tratados internacionales y para su logro se requiere la excelencia profesional y la superación constante de los docentes.

Los estudios sobre atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior en el plano internacional no son tan abundantes, a diferencia de lo que ocurre en las educaciones precedentes, si bien hay investigaciones destacadas que se han centrado en el acceso a los estudios universitarios: De la Red, et al. (2002); Castro y Abad (2009); Nava-Caballero (2012); los servicios y programas de apoyo universitario: Avramidis y Norwich (2002); Trujillo y Cayo (2006); la accesibilidad y el diseño universal: Guasch, Dotras y Llinares (2010); Fernández, et al. (2012); Marfan, et al. (2013); González y Roses (2014); Sánchez y Carrión (2015); Rodríguez y Álvarez (2015); Pose y Núñez (2015); Galán (2015); Tenorio (2016); Cruz y Casillas (2017); Núñez (2017); y Pérez (2019). Sin embargo, son menos frecuentes las investigaciones que hayan dado voz al propio colectivo de estudiantes con discapacidad, así como a su atención educativa y que, al igual que los estudios sobre actitudes, constituyen un aspecto determinante para adecuar las iniciativas institucionales, impulsar programas de formación y superación profesional para promover mejoras educativas.

Para la autora la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad, demanda de los docentes una superación en la atención educativa a estos, acorde a los adelantos de la ciencia y la tecnología, así como a las demandas sociales.

La atención educativa a los estudiantes antes mencionados se sustenta en principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad, equilibrio y de soporte específico que permiten comprender las diferencias del ser humano como una condición natural además de constituir un sistema de acciones dirigidas

a potenciar o modificar el desarrollo de los educandos; su contenido está formado por los recursos, apoyos y ayudas que demanda cada individuo para alcanzar su máximo desarrollo.

La autora considera que para el logro de esta finalidad se necesita llevar a cabo una atención educativa adaptada a las necesidades específicas del estudiantado.

Con el propósito de identificar los rasgos que distinguen la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, la autora de esta investigación realizó un estudio teórico relacionado con las concepciones de diferentes autores en relación con la atención educativa, donde partió de lo general, a lo particular. Ello permitió determinar la carencia en la teoría y los elementos significativos a considerar para desarrollar la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior la que fue enriquecida a partir de la experiencia de la autora en la práctica educativa, lo cual se desarrolla a continuación.

Para Ocampo (2013), la atención educativa es una estrategia de soporte al quehacer educativo de docentes para atender la discapacidad, debe tener en cuenta componentes que faciliten espacios de reflexión, capacitación y trabajo en equipo. Dichos componentes son: investigación, educación y sensibilización, apreciados como desarrollo de conocimientos y habilidades didácticas pedagógicas.

Para Hernández (2018), se constituye en un sistema de acciones que se llevan a cabo esencialmente en el contexto institucional con la participación de otros agentes educativos y tiene como propósito contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes, donde el docente facilita e integra el conjunto de influencias educativas.

Es menester acotar que la búsqueda bibliográfica con el objetivo de profundizar respecto a la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior en Cuba, permitió a la investigadora obtener, resultados que se ubican en otros niveles de enseñanza, no así en la Educación Superior.

A continuación, se analizan algunas definiciones que han ofrecido diversos autores en torno a la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Para Castellanos (2003), la atención educativa implica realizar esfuerzos permanentes para crear condiciones que estimulen el desarrollo del potencial individual en todos y cada uno de los estudiantes.

González (2010), la concibe como una labor de estimulación del desarrollo, en la cual las acciones de prevención ocupan un lugar jerárquico en todo el sistema de influencias educativas.

López (2011 ab), declara que la atención educativa se fundamenta en la necesidad de adecuar la respuesta a las peculiaridades que planteen los estudiantes en su proceso educativo lo que requiere de conocimientos por parte de los docentes de aspectos referentes a la discapacidad.

Borges y Orosco (2012), refieren que una atención educativa requiere de un sistema de acciones correctamente estructurado para influir en el desarrollo de la personalidad de cada uno de los estudiantes. Pasa por el perfeccionamiento de los procesos de diagnóstico, caracterización y dirección del proceso educativo.

Guerra (2013), la considera el proceso donde se proyectan acciones coordinadas que actúan en varias áreas del desarrollo de la personalidad y se estructuran de manera estratégica, de forma tal que les permita enfrentar con el mayor éxito posible las exigencias sociales y personales que se le presenten.

Al respecto Santaballa (2015), declara que para lograr la atención educativa es significativo el papel del diagnóstico psicopedagógico con el objetivo de profundizar en las características del desarrollo del estudiante, conocerlo en su relación con el medio, determinar sus necesidades y posibilidades; este conocimiento es de vital importancia para organizar su respuesta educativa y potenciar su desarrollo.

Según Zurita (2017), independientemente de la discapacidad, la atención educativa debe centrarse en los aspectos que se deben desarrollar teniendo en cuenta las diferencias individuales partiendo del principio de que todos los estudiantes se formen bajo las mismas leyes del desarrollo bio-psico-social, lo que fundamenta la asunción de un currículo para todos.

Las definiciones de los autores antes citados han sido analizadas por la autora de esta investigación, en las mismas se determinan puntos coincidentes, entre ellos se destaca que la atención educativa a estudiantes con discapacidad constituye un sistema de acciones secuenciales e interrelacionadas que parten de un

estado inicial y considera los objetivos propuestos para el nivel educativo en que se encuentre; permite dirigir y organizar de forma consciente e intencionada el proceso pedagógico y de formación integral de los estudiantes; toma como punto de partida para la intervención educativa las particularidades individuales, con énfasis en las necesidades y posibilidades de cada cual.

Se considera que la mayoría de los autores consultados coinciden en que la atención educativa debe combinar además acciones psicopedagógicas y rehabilitadoras; sin embargo no queda claramente establecida la dinámica de esta relación, lo que conduce en muchos casos al fraccionamiento del sistema de influencias educativas por parte de los docentes; no siempre se contextualiza la atención educativa teniendo en cuenta las particularidades del contexto educativo donde se ejecuta y no se precisan los conocimientos, habilidades y actitudes que debe tener el docente para brindar atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

Se considera además que la atención a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior debe ser una continua concreción de toma de decisiones que se van plasmando desde el proyecto docente hasta el desarrollo de las unidades didácticas, implicando la diversificación de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que abarquen los componentes académico, laboral e investigativo.

Se coincide con Batanero (2011), en que la respuesta a la diversidad del estudiantado universitario implica necesariamente, dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que van desde la sensibilización de la comunidad universitaria hasta la orientación para su inserción laboral, una vez terminado los estudios superiores.

En Cuba, Vázquez, et al. (2015), al referirse a la atención educativa al estudiante universitario con discapacidad la conciben como un consolidado de propuestas y convenios que tienen una función social, buscando el acceso al conocimiento, a la ciencia, a las artes, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Se consideran muy acertadas las valoraciones de Vázquez (2015), al referir que, es necesario que los docentes universitarios puedan ofrecer una adecuada atención educativa a la diversidad de estudiantes,

construyendo la capacidad de realizar nuevas iniciativas y eliminando barreras de aprendizaje, para brindar sus conocimientos a “todos” como indicador de buena calidad docente.

Teniendo presente el análisis realizado anteriormente en el plano teórico y las reflexiones de la autora de esta investigación, se considera necesario determinar los rasgos que deben distinguir la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior a partir de tomar en cuenta criterios de diferentes investigadores, así como sus aportes, los cuales se encuentran dispersos en la bibliografía consultada. Dichos rasgos son:

1. Identificación de barreras que limitan la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria.

Las barreras descritas por varios autores que no favorecen la plena y verdadera inclusión de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria están dadas principalmente por las barreras de acceso físico, de acceso al currículo y las actitudinales.

Autores como Corrales, et al. (2016), plantean que las barreras para el aprendizaje encontradas en estudiantes universitarios con discapacidad se producen en torno a cuatro ejes que son: el aprendizaje, tanto en clases presenciales como no presenciales; la evaluación, especialmente durante las presentaciones orales; el acceso a la información y actitudes de directivos y docentes, que en ocasiones pueden caracterizarse como poco flexibles.

Las barreras arquitectónicas no son más que los obstáculos físicos, naturales o arquitectónicos que dificultan o impiden el acceso, la franqueabilidad y la utilidad de algún sitio o lugar, a las personas con discapacidad física.

Zurita (2017), entiende por franqueabilidad cuando la persona tiene acceso, puede llegar a determinado lugar hacia donde necesite desplazarse, preferentemente por sí sola, ya sea por la existencia de una rampa estática o portátil, u otro medio técnico especial dispuesto como ayuda. La accesibilidad indica que la persona logra lo anterior, y, además, puede desplazarse y moverse sin algún obstáculo que interfiera en la acción;

mientras que la condición de utilidad, además de cumplir las dos anteriores, propicia que la persona pueda disfrutar de todos los servicios de la instalación o lugar.

Resulta necesario a consideración de la autora, el conocimiento por parte de los docentes de las condiciones a tener en cuenta y de las posibilidades de los estudiantes con discapacidad física o visual para favorecer la atención educativa a estos.

En relación con las barreras de acceso al currículo, Estévez (2015), manifiesta que estas pueden considerarse como las modificaciones o ajustes que se realizan en los componentes didácticos para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Significa tener en cuenta las particularidades individuales de los estudiantes y de los contextos. De esta forma, es considerado como recurso, ayuda y apoyo y a su vez enriquecedor al ajustarse al ritmo peculiar de desarrollo.

Alcaín (2017), considera que uno de los instrumentos básicos a la hora de plantearse cómo hacer realidad la atención educativa a estudiantes con discapacidad es mediante el enfoque, diseño y desarrollo del currículo; pero, este puede constituir una barrera que dificulte la pertenencia, participación, así como la igualdad de oportunidades de aprendizaje.

Martínez (2015), señala que los docentes universitarios que cuentan con estudiantes con discapacidad en sus aulas, deben saber realizar adaptaciones curriculares, a pesar de que se ha encontrado que la mayor parte de los docentes no las sabe realizar y que esta falta de preparación repercute de forma negativa en su labor, lo que trae un cierto nivel de malestar, incomodidad e inseguridad para los estudiantes mencionados anteriormente.

Otras barreras, más desfavorables que las arquitectónicas, son las actitudinales, que constituyen obstáculos sociales debido a la predisposición hacia las personas con discapacidad.

Autores como Lissy y Salinas (2013); Krause y García (2016), plantean que los estudiantes con discapacidad en la universidad tienen que superar diversas barreras y dificultades, entre ellas, las barreras actitudinales, advierten además que es determinante mejorar en los docentes las actitudes hacia la discapacidad y que de ella depende la existencia de un mayor grado de sensibilización.

Villafañe, et al. (2016), señalan que los docentes universitarios presentan una actitud de apertura con respecto al ingreso de estudiantes con discapacidad; sin embargo, carecen de herramientas para favorecer su atención educativa.

Para lograr una actitud cada vez más inclusiva en la universidad hacia los estudiantes con discapacidad, es necesario tener en cuenta la actitud de sus iguales y de los que le rodean, así como el ámbito social donde se desarrollen. En consecuencia, se debe concebir la identificación y modificación de aquellas barreras que dificulten la incorporación de estos a la sociedad con iguales derechos y oportunidades.

2. Generación de ambientes inclusivos que favorezcan las relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo entre estudiantes con y sin discapacidad.

La institución universitaria aparece aquí como un contexto privilegiado para dar respuestas a las demandas sociales, mediante una formación con calidad de sus estudiantes. Ramírez y Sánchez (2015), consideran necesaria una cultura institucional respetuosa e inclusiva hacia los estudiantes con discapacidad a partir de la creación de espacios para ofrecerles recursos, apoyos y ayudas requeridas para su desarrollo académico, investigativo con responsabilidades de vigilancia contra toda forma de discriminación y violencia, y la promoción intencional del respeto a las personas con discapacidad.

En este contexto, Herrera, et al. (2016), están de acuerdo en considerar el logro de un clima colaborativo como una pieza fundamental a la hora de desarrollar buenas prácticas educativas y, por tanto, evitar en la medida de lo posible el fracaso educativo de los estudiantes con discapacidad.

Según Borges y Orozco (2015), un clima inclusivo constituye una premisa fundamental a la hora de facilitar los aprendizajes de dichos estudiantes y establecen factores que contribuyen a crear ambiente saludable y estimulante a partir de: una actitud positiva frente a los estudiantes con discapacidad y lograr adecuadas relaciones interpersonales, como elemento clave de socialización.

Otro elemento a tener en cuenta en la universidad está relacionado con el trabajo colaborativo visto como una herramienta con la que cuentan los docentes para ofrecer atención educativa a los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad.

El trabajo cooperativo entre los estudiantes resulta una estrategia en la promoción de ambientes de aprendizaje, se fomenta el respeto a la persona, la iniciativa y participación. En opinión de Lata y Castro (2015), es un método adecuado para encaminarse hacia las relaciones sociales positivas, la igualdad de oportunidades y el aprendizaje de calidad para todo el estudiantado en el contexto universitario, así como la mejora en las actitudes hacia las personas con discapacidad.

Lo anteriormente señalado confirma la importancia de que el docente sea capaz de seleccionar qué es lo que más le conviene para el desarrollo de cada propuesta didáctica, que puede ir desde la integración de distintas formas de trabajo, al uso de otras más idóneas como puede ser el trabajo cooperativo, ya que facilita dimensiones diferentes en el proceso de aprendizaje y no tiene por qué ser unívoco.

3. Adaptación y diversificación del currículo en función de satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Valladares et al. (2016), comparten el criterio de que el currículo en el contexto universitario debe asegurar una educación de calidad tanto en términos del nivel de participación que genera, como de los resultados que se logran, pero, sobre todo, debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes, por lo que debe ser riguroso y flexible para responder a aquellos con características muy diversas como resultan los estudiantes con discapacidad.

La idea de flexibilización curricular, se entiende como una estrategia propia de la atención a los estudiantes con discapacidad. Asimismo, logra visualizarse mediante su implementación, posibilitando una oportunidad de cambio en el quehacer cotidiano del aula. En este contexto las prácticas pedagógicas cobran especial relevancia, mediante la toma de decisiones que los docentes generen.

En relación con las adaptaciones curriculares, Corredor (2016), declara que estas son una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados.

Otros autores declaran que constituyen una vía de respuesta a la diversidad cuando la programación diseñada con el propósito de dar respuesta a las diferencias individuales, no es suficientemente efectiva para asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos estudiantes que por diversas causas experimentan mayores dificultades de aprendizaje o se encuentran en riesgo de ser excluidos.

Por la frecuencia con que se realizan las adaptaciones curriculares se consideran algunos de sus tipos:

Adaptaciones de los elementos básicos del currículo: son modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodologías, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales. Dichas modificaciones pueden suponer la matización, priorización, inclusión o eliminación de determinados elementos.

Adaptaciones de acceso al currículo: comprende modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que el estudiante pueda desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado. Se hace énfasis en las modificaciones, apoyos materiales, espaciales y personales que faciliten acceder al currículo.

Las adaptaciones curriculares significativas son modificaciones en elementos de la programación que afectan a los aprendizajes esenciales de las distintas áreas curriculares. Se está haciendo referencia a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, y en relación a ellos, a la temporalización, priorización, introducción o eliminación de los mismos.

La autora de la investigación considera que el docente debe estar preparado para reconocer qué tipo de adaptaciones curriculares le son presentadas para su puesta en práctica o elaborarlas en caso necesario. Es quien detecta que estudiante está progresando satisfactoriamente con referencia a los aprendizajes esperados y que las condiciones del contexto no son óptimas para satisfacer las necesidades y determinar qué tipo de adaptación utilizar. La actividad curricular requiere de la actividad creadora del docente y del dominio de sus niveles y exigencias.

4. Utilización de recursos didácticos, interactivos, tecnológicos y humanos dirigidos a facilitar el acceso efectivo de los estudiantes con discapacidad a todos los procesos que se desarrollan en la universidad.

En consecuencia, con los recursos didácticos que debe ofrecer el docente a los estudiantes con discapacidad, en el Diccionario de la Lengua Española se define como recurso: al conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad. Medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende.

Numerosos son los autores que han profundizado en el tema: Contreras (2008); y Guirado (2013) introducen sus puntos de vista en relación con los recursos los que a su juicio pueden ser educativos, didácticos y materiales, como elementos de apoyo y ayuda al proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con discapacidad en los distintos niveles educativos.

Según Guirado (2013ab), los recursos didácticos son mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje, que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativa, individual, preventiva, correctiva y compensatoria, que expresan interacciones comunicativas concretas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de estudiantes.

Otros autores advierten que estos pueden potenciar la retención de información, desarrollo y estimulación de habilidades y capacidades, un medio al cual se puede recurrir como alternativa.

Al referirse a los recursos didácticos interactivos Blanco, et al. (2015), lo declaran como el conjunto de elementos auditivos, visuales, gráficos, que influyen en los sentidos de los estudiantes, despertando el interés por aprender, logrando de esta manera un aprendizaje significativo, por consiguiente, los estudiantes con discapacidad desarrollarían aún más sus capacidades mediante actividades motivadoras.

Expresan las amplias posibilidades que ofrecen estos pues ayudan a modificar la organización de los ambientes educativos para transmitir dicha información a los estudiantes, de modo que desarrollen de una manera más interactiva sus destrezas, habilidades y aptitudes.

En relación con los recursos humanos Lata y Castro (2015), apuntan que para el éxito de los recursos didácticos, interactivos y tecnológicos es necesario establecer metodologías de trabajo para los docentes pues son los responsables de garantizar la atención educativa a todos los estudiantes.

Para que los recursos humanos funcionen adecuadamente es fundamental, como ya se ha señalado, crear un clima de colaboración y apoyo centrado en el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los propios docentes. Asimismo, es central aprovechar al máximo los recursos humanos, didácticos, interactivos y tecnológicos disponibles, con el objetivo de adoptar decisiones en conjunto sobre los criterios de selección, adquisición, adaptación de estos que faciliten un acceso real de los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen discapacidad.

La selección de los recursos didácticos, interactivos, tecnológicos y humanos para la atención educativa a estos estudiantes debe centrarse estructuralmente en el sistema de símbolos comunicativos, dígame Lengua de Señas (discapacidad auditiva) y en el soporte material referida al Sistema Braille (discapacidad visual), y brindar especial cuidado al carácter dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene como presupuesto esencial, que al estudiante llegue la información por más de un canal sensorial y debe potenciar con énfasis, las dimensiones preventiva y correctiva-compensatoria

Para la autora, la utilización de los recursos antes mencionados en la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad demanda del conocimiento y superación de los docentes que debe ser consciente e intencional para guiar las acciones y su secuenciación en función de alcanzar determinadas metas de aprendizaje; su implementación en la práctica no puede ser espontánea, sino controlada y planificada, requieren de la selección, proyección y control en su ejecución, además de la valoración de lo afectivo y lo motivacional contribuyendo a un proceso más inclusivo.

5. Establecimiento de los vínculos y acciones de colaboración con entidades laborales para garantizar el acceso efectivo y la inclusión laboral de los estudiantes con discapacidad.

La universidad como institución debe contribuir a la generación de una cultura de respeto y resguardo del ejercicio pleno de los derechos de los estudiantes con discapacidad, es por ello necesario generar medidas de acceso especial, de atención educativa, velar por una infraestructura que cuente con espacios adecuados que aseguren la participación efectiva en todas las oportunidades que la universidad ofrece en términos de acceso, apoyo a la permanencia y egreso exitoso.

Bagnato (2017), advierte que las políticas educativas e institucionales deben estar enfocadas en derribar las barreras que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación con calidad de los estudiantes con discapacidad, lo cual incluye el componente laboral.

Por tanto, las acciones en aras de la articulación interinstitucional que realice la propia universidad han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades, el pleno acceso y participación de todos los estudiantes con discapacidad, lo cual incluye la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, aumentar los conocimientos y cualificarse para ingresar al mundo laboral.

Fajardo (2017), afirma que, para enfrentar el mejoramiento en el acceso, desarrollo e inserción laboral de los estudiantes con discapacidad, resulta necesaria la eliminación de barreras al medio físico, a la comunicación y profundizar en los procesos de sensibilización y concienciación.

Bert, et al. (2015), consideran que la universidad debe dar la oportunidad a las potencialidades de los estudiantes con discapacidad para que ocupen un rol protagónico en el mundo estudiantil, laboral y productivo mediante las prácticas preprofesionales y una vez egresado, destaca además que el docente que ha de conducir ese proceso debe poseer un alto nivel de conocimientos, habilidades y actitudes en relación con ello.

Otondo (2018), aboga por la necesidad de que la universidad establezca vínculos con organizaciones y asociaciones que promuevan el desarrollo laboral de los estudiantes con discapacidad en diversos contextos; establecer relaciones con las instituciones empleadoras y empresas, así como generar redes para asesorar a estos estudiantes en todo este proceso.

Se reconoce la existencia a nivel mundial de estructuras que permiten el vínculo entre diferentes actores: universidad, empresa y Estado. Sin embargo, existen un grupo de limitaciones o barreras que en ocasiones entorpecen este vínculo: las empresas no siempre valoran en su justa dimensión las oportunidades y potencialidades que ofrece la universidad, no siempre realizan un adecuado aprovechamiento del

equipamiento técnico disponible y no viabilizan, en ocasiones, el acceso a la información por parte de docentes y estudiantes.

A consideración de la autora, la universidad de conjunto con sus docentes debe garantizar a los estudiantes con discapacidad, el acceso al mundo laboral adecuando mecanismos que faciliten su entrada y permanencia a fin de viabilizar su autonomía, desarrollo personal e inclusión laboral plena, así como desarrollar procesos de articulación interinstitucional que promuevan la necesaria vinculación entre esta y la empresa.

6. Realización de tutorías y asesoría personalizada a estudiantes con discapacidad en lo académico, laboral e investigativo.

Las universidades, se enfrentan a situaciones novedosas, distintas y complejas, como consecuencia de unas realidades más dinámicas, una sociedad más exigente y unos usuarios más conscientes de la calidad de los servicios que precisan. Es necesario, en esta realidad, que las respuestas educativas tomen en consideración la complejidad de los fenómenos y sean diferenciadas con relación al contexto y al colectivo de estudiantes con discapacidad, destacando la relevancia de proporcionar soportes adecuados de tutoría para su desarrollo y los procesos de toma de decisiones que les afectan.

La acción tutorial, planificada adecuadamente e incorporando un seguimiento constante, puede ser importante para que el estudiante con discapacidad adquiera conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en una formación.

Algunas modalidades emergentes consideran incluso, dentro del ámbito que ocupa la función tutorial, el desarrollo personal y humano de los estudiantes con discapacidad, lo cual supera el tradicional modelo tutorial que la hacía restringida y centrada, casi exclusivamente en la resolución de determinadas dudas e interrogantes vinculadas a contenidos y asignaturas concretas.

La tutoría a consideración de Valdespino, et al. (2015), tiene que incorporar la atención individualizada al estudiante con discapacidad; proporcionar el tiempo necesario para la orientación del estudiante en su aprendizaje y estudio; y si fuera preciso o solicitado por el estudiante con discapacidad, convenir el

establecimiento de contactos continuados con personas de referencia para que estos les presten ayuda y soporte ante el estudio.

Gairín y Muñoz (2016), consideran que los docentes al realizar la tutoría deben contemplar cinco etapas que van desde: la motivación y sensibilización, la planificación, la ejecución, la evaluación, la institucionalización que sirven de base para que la universidad de respuestas integrales y funcionales a sus estudiantes con discapacidades.

Los docentes desempeñan una extraordinaria labor al realizar este tipo de tutoría. Su accionar es integrativo, holístico y más inclusivo. Deben tener una flexibilidad de pensamiento que les permita trabajar con todas las aristas y complejidades del ser humano e incluya los componentes académico, laboral e investigativo.

La autora asume las consideraciones de los autores referenciados anteriormente pues la tutoría dirigida a los estudiantes con discapacidad en la universidad demanda, sobre todo desde la dirección institucional, compromisos reales de continuidad que necesariamente tiene que considerar la permanencia y el egreso de estos. Los docentes al realizar la tutoría deben procurar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a estos para repercutir favorablemente en la mejora de su calidad formativa y en el éxito académico.

El análisis de los rasgos antes expuestos, permite a la autora de la presente investigación plantear que constituyen un referente para determinar los contenidos que el docente universitario debe recibir durante el proceso de superación profesional en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

1.4 La articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en la superación profesional y su vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario

La superación del profesional constituye un eslabón fundamental para propiciar la plena inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes contextos educativos. El Informe Mundial sobre Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019) puntualiza que la adecuada superación de los docentes es crucial a la hora de enseñar a estudiantes con diversas necesidades y enfatiza la importancia de que se centre en las actitudes y los valores y no solo en conocimientos y habilidades.

Sandoval (2014), destaca en el contexto ecuatoriano la existencia de importantes restricciones que dificultan la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad, entre sus resultados demuestra que no existe información oficial sobre formación, capacitación y superación del personal docente; programas de sensibilización a la comunidad universitaria y las adaptaciones curriculares.

En esta línea de pensamiento, Márquez (2015), señala que el docente universitario tiene que tener la capacidad de implementar o modificar estrategias de aprendizaje que incluyan a todos los estudiantes, incluso a aquellos con diversidad funcional.

A pesar de que el tema de la superación del profesorado ha sido objeto de especial atención en el ámbito pedagógico, el sistema educacional cubano, reconoce que aún existen contradicciones entre los roles asignados y los que el educador está realmente preparado para asumir, situación de la que no están distante los docentes de la Educación Superior quienes no reciben una completa preparación especializada mediante los estudios de pregrado y postgrado para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidades ya sean físicas, auditivas o visuales.

El reto consiste en considerar en los planes, programas y proyectos de formación de cada universidad las necesidades, motivaciones y metas de las personas con discapacidad e integrar las políticas a sus reales condiciones de desarrollo personal, social, académico, vocacional y profesional.

A consideración de la autora el estudio teórico en torno a la superación profesional del docente universitario permite reflexionar en la carencia de resultados científicos que aporten premisas para la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario en su superación profesional, específicamente en el contenido de la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Considera la autora de esta investigación que ello es un aspecto distintivo en la Educación Superior y un elemento básico en la superación del profesional universitario.

Según el Diccionario de la Lengua Española la articulación se define como relación entre dos o más piezas o elementos que permiten relaciones directas entre ellas. La articulación es definida por Laclau y Mouffe

(1987) como toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que resultan modificados como resultado de esa práctica.

Lara (2004), la concibe como un proceso y refiere que tiene como condiciones lograr una sensibilización, motivación, compromiso y acercamiento a partir del consenso, el nivel y la forma de interacción, el trabajo conjunto y desde acciones concretas; en relación a las demandas, necesidades, aspiraciones y satisfacción de los que articulan.

Sosa (2017), enfatiza en la articulación de aspectos teóricos y prácticos del campo de estudio, como base para la toma de decisiones siguiendo determinados criterios profesionales, lo que considera, la integración teoría y práctica.

Lazo (2018), destaca que la articulación ha sido analizada indistintamente. Para algunos, puede ser visto como proceso, como finalidad, como principio, como filosofía o que es simplemente algo relacionado con los componentes del sistema regular de enseñanza.

Este mismo autor, al analizar la articulación de los componentes señala que es un proceso de interconexión caracterizado por la acción recíproca y penetración mutua de ambos, en el cual, sin perder cada uno su propia identidad, tributa a la formación del futuro profesional a partir de la solución de los problemas profesionales. En consecuencia, la relación entre lo académico, lo laboral y lo investigativo es una aspiración de la formación profesional en Cuba, para erradicar las fallas del proceso formativo que obstaculizaban determinadas aristas en la formación profesional, culturizantes, academicistas, profesionalizantes, sin atender totalmente las relaciones de la universidad con la ciencia.

Autores como Nalufe, et al. (2020) esclarecen que la articulación es el acto de lograr la unidad de ideas y acciones, lo que implica la necesaria integración entre todas las influencias educativas que recibe el individuo con el propósito de unificar criterios y modos de actuación.

La autora de esta investigación advierte que es aprehensible el hecho de que la articulación entre los componentes académico, laboral e investigativo no es práctica entre los docentes y que se precisa de un trabajo dirigido a la comprensión e implementación de premisas para modelarla desde la superación

profesional. De igual modo, indagar sobre la naturaleza de los conocimientos, habilidades y actitudes, conduce necesariamente a un estudio conceptual que aporte referentes teóricos que los expliquen y justifiquen. Dicha perspectiva teórica además de facilitar una mayor comprensión de estos, posibilita su aplicación en la superación profesional del docente universitario.

Se coincide con Domínguez (2017), en que, para lograr la articulación de los tres componentes, la educación superior tiene que desbordar los marcos universitarios e ir directamente a la producción y la investigación, para poder llevar a las aulas los problemas concretos que deberán resolver y las actividades que deberán desarrollar los futuros profesionales que forma, lo cual adquiere especial connotación cuando se trata de estudiantes universitarios con discapacidad.

De este modo, el componente académico, se concreta en el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos, modos de actuación que forma al docente y que el estudiante adquiere para su futura actuación profesional, desarrollándose según la estructura del plan de estudio, lo que se materializa en las diferentes disciplinas y asignaturas resultando una necesidad para el perfeccionamiento del proceso de formación profesional. Su concreción se produce fundamentalmente en las clases y garantiza no solo que el estudiante se apropie de las concepciones teóricas más actualizadas en una materia determinada, sino que contribuye al desarrollo de valores morales que permitan un mejor desenvolvimiento en la sociedad contemporánea y dar solución a problemas profesionales.

Sin embargo, este componente se manifiesta también en la práctica laboral donde el estudiante se enfrenta a problemas propios de la práctica real, por lo cual tiene como objetivo fundamental desarrollar las habilidades profesionales, mediante el sistema de actividades que tienen lugar tanto en la universidad, como en la entidad laboral, la comunidad y a través de las propias asignaturas docentes, para dar solución a problemas profesionales de la especialidad. Por ello se declara que el componente laboral, está basado en el principio pedagógico estudio-trabajo, mediante el cual se influirá en lo académico y en lo investigativo, además contiene en un mayor grado a la realidad y consecuentemente integra un conjunto de disciplinas académicas.

A juicio de Tabares (2005), el componente laboral debe cumplir, entre otras, dos funciones básicas que son: vincular al estudiante con los problemas de la práctica cotidiana y propiciar las condiciones para aplicar las habilidades investigativas aprendidas.

En él, el estudiante se vincula con su futura actividad, por lo que desarrolla los conocimientos y las habilidades investigativas como base de las habilidades profesionales adquiridas en el componente académico, aplicándolas al desarrollar las propias actividades y tareas que enfrentará como profesional.

Connotación especial adquieren las relaciones que se establecen entre la universidad y la entidad laboral cuando los estudiantes con discapacidad comienzan su práctica pre-profesional, ello demanda el aseguramiento de una serie de condiciones que implican no solo a los docentes y tutores, sino al colectivo laboral de la entidad, constituyendo un primer paso, ubicar al estudiante en aquella que cuente con las mejores condiciones humanas y materiales para su inclusión, a partir de haber realizado un estudio de posibilidades de ubicación laboral que tenga en cuenta, en primer lugar el estado constructivo de las instalaciones y el cumplimiento en ellas de las exigencias y regulaciones referentes a la protección e higiene del trabajo; las distancias y los medios o vías de transportación que utilizará el estudiante para llegar a ellas con el propósito de evitar pérdidas de tiempo y cansancio físico; designar un profesional de experiencia para desarrollar la tutoría, con previa capacitación acerca de las particularidades del estudiante, así como realizar las adaptaciones pertinentes en los puestos de trabajo, con apoyo de la Asociación Nacional de Ciegos (ANCI), Asociación Cubana de Limitados Físico Motores (ACLIFIM) y Asociación Nacional de Sordos de Cuba (ANSOC) si fuese necesario. Sin embargo, es menester acotar que no pueden dejar de considerarse, las posibilidades e intereses de las entidades donde los estudiantes con discapacidad desarrollarán la práctica, por lo que se impone un proceso de negociación que posibilitará un balance adecuado de intereses y necesidades.

Consustancial a lo académico y lo laboral se encuentra el componente investigativo, presente en el modo de actuación desde las habilidades primarias que, como futuro investigador, el profesional debe adquirir, a través de diversas tareas de aprendizaje que transiten por los niveles de asimilación, desde lo reproductivo hasta

lo creativo. A juicio de la autora es en el componente académico donde se ofrece un amplio campo de desarrollo de las habilidades investigativas en el plano teórico, tanto propedéuticas como específicas, ya que se trabaja directamente con los contenidos de diferentes ciencias, las cuales constituyen un conjunto de leyes, teorías, principios, etc., que han sido descubiertos mediante la investigación científica. En el componente académico se ofrece la oportunidad de trabajar con problemas científico docentes, con las vías para solucionarlos, con el manejo de las teorías mediante el razonamiento lógico, con la interpretación de dichas teorías, con la contrastación y con el carácter predictivo del trabajo investigativo.

Dicho componente, por tanto, se concibe teniendo en cuenta que en él está presente lo académico y lo laboral; lo académico, para profundizar en la esencia de ese aspecto parcial del objeto del egresado; lo laboral, para integrar todos esos aspectos en una unidad y acercar la universidad a la vida, a la entidad laboral, a la realidad social de modo que le permita al futuro egresado resolver problemas de la profesión en su desempeño diario desde la ciencia. En el criterio de Arévalo (2012) este componente deberá tener en cuenta los cambios continuos, y las implicaciones del crecimiento del saber y el entendimiento de las ciencias con las cuales interactúa, siempre circunscribiéndolo a las condiciones histórico sociales concretas y utilizando la metodología de la investigación científica en el proceso de formación profesional.

Se coincide con Tabares (2005), en que constituye el elemento puntual en lo académico y laboral, ya que dinamiza y contextualiza a los mismos. Por su génesis, es el que permite la formación de una mentalidad científica en los estudiantes ya que, a través de él, se dirige la formación y desarrollo de las habilidades investigativas, al brindar el andamiaje metodológico esencial que le permite al estudiante adentrarse en el fenómeno y estudiarlo, detectando sus contradicciones, las causas que lo originan y dándole solución.

En efecto, el componente investigativo no sólo se manifiesta en una actividad investigativa concreta, sino que se da a través de lo académico y lo laboral, en el componente laboral el estudiante aborda la realidad objetiva detectando las dificultades existentes y partiendo de la teoría científica tratada en lo académico, analiza y soluciona el fenómeno objeto de estudio.

La autora de esta investigación considera que el proceso de superación profesional de docentes universitarios, debe ser adecuadamente organizado y direccionado de modo que posibilite dominar las estrategias que les permitan articular en su práctica los componentes académico, laboral e investigativo, así como transmitir actitudes positivas en relación con los estudiantes con discapacidad, elementos indispensables para favorecer una atención educativa de calidad.

El hecho de que se coloque el tema de la atención educativa a estudiantes con discapacidad dentro de las prioridades que debe atender el docente universitario y la consiguiente movilización de todos los recursos que ello implica para su superación, contribuye a una formación profesional más integral, a la integración de conocimientos y habilidades, así como la formación de valores que no estaban previstos como esenciales, exige un cambio de actitudes que se pondrán de manifiesto en los componentes académico, laboral e investigativo donde su articulación contribuye al desarrollo de la autodeterminación y aporta tanto el aspecto intelectual como el aspecto afectivo volitivo, concepción que sustenta la formación integral del estudiante universitario.

Es necesario entonces que durante el proceso de superación profesional se tenga en cuenta el propósito de favorecer en los docentes universitarios una mayor sensibilidad hacia las personas con discapacidad, disposición afectiva para interactuar favorablemente con ellas y para la superación en el contenido de la atención educativa a estudiantes con discapacidad, así como también responsabilidad en la búsqueda de soluciones adecuadas a las problemáticas de dichos estudiantes.

A juicio de esta investigadora, la superación del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, requiere la participación de todos los factores que tienen implicación en ello, con un carácter armónico, de forma que incidan en los componentes hacia el logro de las mismas metas, con propósitos semejantes, desde sus propias tareas y funciones.

Es preciso facilitar la circulación y conocimiento de información relevante para la superación del docente de modo que le permita movilizar su actuación a favor de la profundización en el conocimiento de problemáticas novedosas que exigen de él, la búsqueda de información, para ello es importante colocar a su alcance los

medios necesarios y fomentar un clima de investigación y propuesta de soluciones colegiadas que forme parte de su actuación cotidiana y conduzca a la necesaria profesionalización.

La proyección de acciones en la superación profesional que permitan la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo, deben tener un carácter flexible, toda vez que los contenidos que se aborden pueden partir de su aplicación en el componente laboral, una profundización teórica en lo académico y una solución en la práctica por la vía de la investigación, además exige a juicio de la investigadora tener en cuenta las premisas que se explicitan a continuación.

1. Partir de un proceso de sensibilización hacia la problemática de la discapacidad que considere las necesidades y motivos de los docentes universitarios durante todas las actividades de superación profesional, para ello se precisa la identificación de las características personales y profesionales de los docentes, así como de su actitud para desarrollar la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo. Será necesario tener en cuenta además su disposición para asumir con sentimientos optimistas y sin prejuicios, la búsqueda de alternativas prácticas a las necesidades de los estudiantes, con un basamento teórico suficiente que les permita orientarse hacia la proyección colectiva de acciones para el mejoramiento de la atención educativa que se les ofrece en el ámbito académico, laboral e investigativo.

2. Propiciar la integración de la teoría y la práctica en relación con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo y su contextualización en cada una de las acciones que se desarrollen, lo cual requiere garantizar el empleo de materiales que orienten a los docentes que participan en la superación, el modo de llevar a la práctica la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo a través de las materias que imparten y las acciones que desarrollan los diferentes miembros del colectivo de año, sobre la base del Modelo del Profesional, así como utilizar técnicas de grupos de discusión y trabajo en equipos, de modo tal que permita a los participantes discutir e intercambiar opiniones sobre los estudiantes con discapacidad y todo lo que acontece alrededor de ellas, en los componentes académico, laboral e investigativo, que a su vez posibilita obtener retroalimentación en

relación con sus vivencias y experiencias. De esta manera, mediante las actividades de superación profesional, los docentes universitarios se preparan para diagnosticar, diseñar y desarrollar acciones de acompañamiento, asesoría, tutoría al tiempo que evalúan las transformaciones que han logrado y la influencia que genera su práctica como guía, mediador o estimulador del desarrollo en actividades académicas, investigativas y laborales que realizan con los estudiantes con discapacidad.

3. Incorporar en las diferentes formas de superación actividades que requieran de los docentes el diseño de adaptaciones curriculares, así como la utilización de recursos didácticos que posibiliten la articulación coherente de los componentes académico, laboral e investigativo, el cumplimiento de esta premisa demanda ofrecer a los docentes conocimientos y habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas y en la labor de asesoría a dichos estudiantes tanto en su práctica laboral como en el componente investigativo para lo cual se requiere que el docente facilitador de la superación posea un conocimiento previo, que le permita a través de situaciones didácticas bien pensadas y planificadas, generar conflictos que aporten soluciones referentes a la atención a estudiantes con discapacidad en los tres componentes de la formación y donde en la evaluación se priorice la discusión, la sistematización de resultados de la práctica, la presentación de ideas y argumentos teóricos, que constituyan expresión de los aprendizajes y les permita a su vez transferirlos a la práctica.

4. Tener en cuenta la necesaria relación entre los componentes didácticos (objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación) para la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo durante la superación profesional. Los objetivos como elemento rector del proceso de enseñanza aprendizaje, expresan las transformaciones que se desean lograr atendiendo al fin que se persigue, lleva implícito el contenido, en el cual se expresa la habilidad a ejecutar, tiene un carácter orientador y regulador de la dirección de la actividad. En la concepción de los objetivos de las actividades de superación, se deberá explicitar con acciones concretas qué debe hacer el docente participante en la superación para adquirir el contenido articulando los componentes académico, laboral e investigativo, a partir de la solución

de problemas y donde se determine con precisión las tareas que debe ejecutar para asimilar los conocimientos y desarrollar las habilidades.

El contenido, constituye la expresión sintetizada de los elementos fundamentales de la ciencia y la técnica que deben apropiarse los docentes en superación e incluye no sólo el sistema de conocimientos que deben asimilar de forma consciente, sino también el conjunto de habilidades y hábitos que deberá formar y desarrollar para actuar como docente universitario. Se precisa que en la superación profesional se desarrolle el contenido de forma tal que a través de las actividades los docentes realicen acciones que contribuyan a desarrollar las habilidades que le sirvan de base para ofrecer atención educativa a los estudiantes con discapacidad articulando de manera acertada los componentes académico, laboral e investigativo.

Por su parte los métodos, constituyen el componente dinámico del proceso de enseñanza-aprendizaje, responden a cómo enseñar y cómo aprender. Establece relaciones de subordinación con el objetivo y el contenido. En la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo durante la superación profesional del docente universitario los métodos desempeñan un rol medular, esencialmente los métodos problémicos que permiten entre otras ventajas la identificación de problemas asociados a la atención educativa que reciben los estudiantes con discapacidad, así como la exposición de los resultados y su posterior introducción a la práctica.

En relación con los medios, se encuentran en interacción dialéctica con los métodos y constituyen su soporte material. La superación profesional de los docentes universitarios supone la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), como herramientas y apoyos para la autogestión del docente y el desarrollo de su creatividad.

Las formas de organización ponen de manifiesto las relaciones entre el profesor facilitador de la superación y los docentes participantes, son dinámicas y ajustables a las condiciones y necesidades específicas del proceso de enseñanza aprendizaje en cuestión. Entre las diferentes formas de organización tendrá un lugar preponderante la grupal.

La evaluación como otro componente didáctico se utiliza para comprobar el cumplimiento de los objetivos y constituye el elemento de retroalimentación que se tiene para conocer la efectividad del desarrollo del contenido, del empleo de métodos y medios, es la encargada de medir la efectividad de ellos, así como del trabajo del profesor facilitador y de los docentes en superación, por tanto constituyen una guía para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y pueden autoevaluarse comprobando su efectividad.

5. Tener en cuenta en la superación profesional los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo. Resulta de suma importancia contar con docentes universitarios suficientemente preparados para asumir la atención educativa a estudiantes con discapacidad, lo cual precisa que en su superación se ofrezcan conocimientos relacionados con los aspectos teóricos que sustentan dicha atención y que son: las características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física; las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física; los recursos didácticos específicos para los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora; los aspectos estructurales y las exigencias a tener en cuenta para la realización de adaptaciones curriculares a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior; las barreras físico-ambientales y de comunicación que limitan el acceso de estudiantes con discapacidad tanto a la universidad como a las Unidades Docentes y Entidades Laborales de Base; estrategias de atención personalizada para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes con discapacidad y las principales líneas de investigación en el campo de la discapacidad y los últimos adelantos científicos en esta área.

En relación con las habilidades, se entenderá como la forma en que los docentes universitarios ejecutan la atención educativa, por tanto responden al cómo deben hacer, entre ellas precisan poseer habilidades para: caracterizar a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física con énfasis en la determinación de sus potencialidades y necesidades; utilizar recursos didácticos específicos para los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora; diseñar e implementar adaptaciones curriculares cuando se requiera, de modo que se propicie el acceso al aprendizaje y la participación de los estudiantes con

discapacidad; identificar barreras físico-ambientales y de comunicación en las Unidades Docentes o Entidades Laborales de Base que limitan la inserción de los estudiantes con discapacidad durante la práctica laboral y su posterior inclusión sociolaboral; sensibilizar y capacitar tanto a docentes universitarios como a profesores tutores y especialistas de las Unidades Docentes y Entidades Laborales de Base en relación con las particularidades psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad de modo que se logre la vinculación activa del estudiante como sujeto de su proceso formativo; definir e implementar diversas formas de evaluación que se correspondan con las potencialidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad y promover líneas de investigación en el campo de la discapacidad.

Por su parte, las actitudes están relacionadas con los modos en que los docentes enfrentan el proceso de atención educativa a los estudiantes con discapacidad e incluye tanto sus comportamientos, como su sistema de valoraciones y expresión emocional que se ponen de manifiesto en los componentes académico, laboral e investigativo donde su integración contribuye al desarrollo de la autodeterminación y aporta tanto el aspecto intelectual como el aspecto afectivo volitivo, concepción que sustenta la formación integral del estudiante universitario. Por tanto se precisa durante la superación profesional desarrollar actitudes en los docentes relacionadas con: sensibilidad hacia personas con discapacidad; disposición afectiva favorable para interactuar con ellas y para la superación en el contenido de la atención educativa a estudiantes con discapacidad; compromiso en la atención educativa a estudiantes con discapacidad así como responsabilidad en la búsqueda de soluciones adecuadas a las principales problemáticas de los estudiantes con discapacidad.

Conclusiones parciales

Los análisis y reflexiones en el plano teórico realizados por la autora de esta investigación, permitieron concluir que la superación profesional de los docentes universitarios demanda un perfeccionamiento continuo desde la perspectiva del desarrollo profesional y humano, así como determinar los rasgos que deben distinguir la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

Asumir la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en la superación profesional y su vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad requiere tener en cuenta premisas que son: partir de un proceso de sensibilización hacia la problemática de la discapacidad que tenga en cuenta las necesidades y motivos de los docentes universitarios durante todas las actividades de superación profesional; propiciar la integración de la teoría y la práctica en relación con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo y su contextualización en cada una de las acciones que se desarrollen; incorporar en las diferentes formas de superación actividades que requieran de los docentes el diseño de adaptaciones curriculares, así como la utilización de recursos didácticos que posibiliten la articulación coherente de los componentes académico, laboral e investigativo; tener en cuenta la interrelación de los componentes didácticos (objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización de la enseñanza y evaluación) para el logro de la articulación entre los componentes académico, laboral e investigativo durante la superación profesional; integrar a la superación profesional los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo.

CAPÍTULO 2

**SISTEMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DIRIGIDO A LOS
DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

CAPÍTULO 2. SISTEMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DIRIGIDO A LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

En este capítulo se presenta la concepción metodológica de la investigación, incluye la realización del diagnóstico que conduce a la determinación de potencialidades y necesidades de los docentes universitarios seleccionados para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad, se presentan los fundamentos que sustentan el sistema de superación profesional, estructurado en tres subsistemas, se aportan sus objetivos, características, requerimientos y orientaciones para cada una de las formas de organización que se utilizan.

2.1 Diagnóstico de necesidades de superación del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad

Todo proceso de investigación implica la organización y secuenciación de acciones, que como expresión de los resultados del análisis que realiza la investigadora, se presentan desde la reflexión y valoración de los resultados y en su relación dialéctica permiten configurar de manera parcial conocimientos que se integran o sirven de marco a la propuesta definitiva.

La investigación se organizó en tres etapas con sus fases, las cuales se describen a continuación:

Etapa I. Diagnóstico de las necesidades de superación de los docentes universitarios y constatación del problema de investigación.

Fase 1. Acceso al escenario de la investigación en las facultades de Ciencias Sociales, Cultura Física, Educación, Ingeniería y Agraria de la Universidad de Cienfuegos, seleccionadas para la determinación de la muestra, selección de las técnicas e instrumentos, su diseño y aplicación.

Fase 2. Análisis de los resultados de la constatación del estado actual del problema y la determinación de potencialidades y necesidades.

Etapa II. Elaboración del sistema de superación profesional para docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Fase 1. Diseño inicial del sistema de superación profesional de acuerdo con las potencialidades y necesidades detectadas.

Fase 2. Valoración del sistema de superación profesional por expertos.

Fase 3. Rediseño del sistema de superación profesional a partir de las sugerencias de los expertos.

Etapa III. Intervención

Fase 1. Implementación del sistema de superación profesional en la Universidad de Cienfuegos.

Fase 2. Análisis de los resultados del proceso de intervención y retroalimentación en el proceso de perfeccionamiento del sistema de superación profesional.

Caracterización de la muestra

La muestra estuvo conformada por 30 docentes que laboran en las facultades de Ciencias Sociales, Cultura Física, Educación, Ingeniería y Agraria de la Universidad de Cienfuegos. Fue determinada bajo un criterio de selección intencional pues se justifica en el hecho de que todos atienden a estudiantes con discapacidad visual, auditiva o físico motora.

Para la determinación de potencialidades y necesidades de los docentes universitarios se precisaron categorías de análisis y subcategorías que se derivan del análisis teórico realizado por la autora de la investigación.

Se tuvo en cuenta que para Gomes (2017), las categorías constituyen formas de clasificación de las cuales se derivan otras unidades más pequeñas denominadas subcategorías. Se comparte el criterio de este autor, pues se refiere a la palabra categoría como concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí.

En este caso se utiliza la vía deductiva ya que las categorías que se declaran se derivan del estudio del marco teórico y de modelos de análisis definidos por la investigadora, así como de la etapa diagnóstica o exploratoria de la investigación. Los criterios que se tuvieron en cuenta son:

Relevancia: las categorías deben contemplar las posibilidades o alternativas de variación.

Exclusividad: las categorías son mutuamente excluyentes, es decir, que el mismo elemento no puede ubicarse en dos categorías a la vez.

Complementariedad: se relaciona con la coherencia y busca establecer una relación articulada de la realidad, o sea, cada categoría construida debe aportar, de manera ordenada, la información que no encierran las otras categorías.

Especificidad: se especializa en un área concreta y delimitada.

Exhaustividad: alude a la necesidad de incluir en el proceso categorial, la información en una de las categorías, convierte en tema la realidad objeto de estudio, no deja fuera ninguna observación posible ni relevante

De esta forma las categorías y subcategorías determinadas permitieron el diseño de los instrumentos de diagnóstico y el logro de mayor nivel de concreción en la búsqueda y análisis de información (Anexo 1).

2.1.1 Resultados del análisis de documentos

La revisión de documentos realizada tuvo como objetivo constatar la proyección de la superación profesional relacionada con la atención educativa a estudiantes con discapacidad, según indicadores para el análisis de cada fuente, en correspondencia con los propósitos investigativos.

Documentos revisados: Reglamento de la Educación de Postgrado (Resolución No.140/2019); libros de postgrado de la universidad y de las facultades de Ciencias Sociales, de Educación, de Ciencias Agrarias, de Cultura Física e Ingeniería; Resolución No. 2/2018; Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico, Planes de Trabajo Metodológico de la Universidad y de las Facultades, actas de colectivos de carreras y años. El anexo 2 muestra la guía del análisis de documentos.

Luego de la revisión y análisis de documentos, se determinó que las ofertas de superación profesional para los docentes universitarios son escasas en contenidos que satisfagan necesidades de aprendizajes relacionadas con la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

En los libros generales de posgrado de los cursos (2017, 2018, 2019) se aprecia una estable actividad posgraduada reconocida por la calidad de los diferentes programas. Sin embargo, no se evidencian temas relacionados con la atención a estudiantes con discapacidad.

La superación profesional que se diseña en la universidad y en las facultades no contempla temas relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Las formas de organización de la superación profesional son variadas y dinámicas, pero se conciben de manera general y carecen de orientaciones específicas acerca de la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Las disposiciones y normativas emitidas por el MES, no comprenden la atención educativa a estudiantes con discapacidad a partir de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.

En las actas de colectivos de carrera y de año se profundiza más en lo cuantitativo y las actividades metodológicas se realizan sobre la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, predomina lo tradicional y no potencian la preparación de los docentes en temas relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad, además carecen de ejemplos concretos que ofrezcan herramientas que les permitan dirigir acertadamente el proceso de formación en los componentes académico, laboral e investigativo de los estudiantes con discapacidad.

Por consiguiente, la investigadora valora que la superación profesional en la atención educativa a estudiantes con discapacidad se diluye y por lo general se realiza a partir de la experiencia práctica de algunos docentes universitarios.

2.1.2 Resultados de la entrevista a decanos y jefes de departamentos

Se conciben con el objetivo de conocer criterios de los decanos de las facultades (3): Ciencias Sociales, Cultura Física y de Ingeniería y de los jefes de departamentos (6): Gestión Sociocultural, Comunicación Social, Derecho, Cultura Física, Agronomía, Ingeniería en relación con los conocimientos que poseen los docentes para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, sus necesidades en esta área y las acciones que proponen para dar respuesta a las necesidades declaradas (Anexo 3).

Se precisan las consideraciones derivadas de la aplicación de esas entrevistas. Según los decanos y jefes de departamentos:

Existe poco conocimiento, por parte de los docentes en relación con las características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

La superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad tiene importancia en la actualidad, está dado por la cantidad creciente que accede a la Educación Superior y a quienes no se les puede negar el acceso y permanencia.

En las acciones de superación realizadas en sus facultades no se han incluido temáticas que los prepare para conducir el proceso de enseñanza- aprendizaje en estudiantes con discapacidad.

Entre las dificultades que presentan los docentes de las facultades para enfrentar con éxito la atención educativa a estudiantes con discapacidad están; la planificación de acciones en los componentes laboral e investigativo según la discapacidad que presenta el estudiante; la no utilización en el PEA de recursos didácticos específicos para los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora; la implementación de formas de evaluación que no siempre se corresponde con las potencialidades y necesidades de dichos estudiantes.

Citan en orden de prioridad los cinco contenidos que a su juicio debe contener la superación profesional para garantizar la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad, ellos son: conocimientos relacionados con la discapacidad; eliminación de barreras psicológicas y físicas; herramientas para el proceso de enseñanza aprendizaje; realización de adaptaciones curriculares y diseño de la evaluación en los componentes académico, laboral e investigativo a partir de las características de los estudiantes.

Muestran interés en participar en formas organizativas de la superación profesional que tributen a la atención educativa a estudiantes con discapacidad lo que se refleja en sus expectativas en relación con los temas que serán abordados.

Proponen que las formas organizativas sean variadas, relacionan las principales y las secundarias, entre ellas: curso, talleres, conferencia especializada y el debate científico.

Expresan tres sugerencias que pueden contribuir a la superación profesional de los docentes universitarios para la atención educativa a estudiantes con discapacidad que son: la sensibilización de los docentes; la disposición de superarse y la transformación de la práctica a partir de las características de los estudiantes antes mencionados.

2.1.3 Resultados de las entrevistas a coordinadores de carrera y profesores principales de año

La entrevista realizada a los Coordinadores de Carrera (6): Derecho, Comunicación Social, Gestión Socio Cultural, Educación Informática, Cultura Física, Agronomía y a Profesores Principales de Año (6): Derecho, Comunicación Social, Gestión Socio Cultural, Educación Informática, Educación Física, Agronomía (Anexo 4) permitió conocer:

Que poseen poco conocimiento de las características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física, mencionan: dificultades para acceder a la información que se les ofrece; necesitan más ayudas y apoyos que el resto de los estudiantes; necesitan atención individualizada para comprender los contenidos de las asignaturas sobre todo los estudiantes con discapacidad auditiva.

Manifiestan necesidades en cuanto a los recursos didácticos que se deben implementar en la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física tales como: materiales complementarios, explicaciones adicionales, presentaciones en power point adaptadas a sus necesidades.

No han participado en acciones de superación diseñadas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física a partir de la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo.

En las reuniones no se proyectan acciones para favorecer la atención educativa a estudiantes con discapacidad con énfasis en el componente laboral e investigativo, aunque en ocasiones se aclaran dudas que presentan los profesores al tomar como referencia lo aprendido a partir de lecturas de documentos, búsquedas en Internet y el intercambio con otros especialistas.

Son pocas las herramientas teóricas y metodológicas con las que cuentan para orientar a los docentes de su colectivo de carrera y/o año para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad, pues no han participado en ninguna forma de superación para ello y en su formación inicial tampoco abordaron el tema. Entre los obstáculos que limitan la efectividad del trabajo con los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario los entrevistados declaran: el desconocimiento de la discapacidad, de las herramientas teóricas y metodológicas para la atención educativa a estos estudiantes y la poca sensibilización de algunos docentes que no comprenden por qué los estudiantes con discapacidad acceden a la Educación Superior, así como la necesidad de superarse para ofrecerles una adecuada atención educativa.

La mayoría muestra disposición para superarse en temas relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad y sugieren como alternativas la utilización de cursos, talleres, conferencias especializadas y el debate científico.

2.1.4 Resultados de la observación a clases

Para constatar las necesidades de superación relacionadas con la atención educativa que brindan los docentes universitarios a estudiantes con discapacidad (Anexo 5), se observaron clases a 15 profesores: seis son docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, de las carreras de Gestión Sociocultural, Derecho y Comunicación Social; dos son de la Facultad de Cultura Física; cinco de la Facultad de Ciencias Agrarias (Carrera Agronomía); dos de la Facultad de Ingeniería, carrera Educación Informática, quienes imparten docencia a grupos con estudiantes con discapacidad. A continuación, se reflejan los resultados obtenidos: Se pudo observar que solo dos docentes (13,3%) mostraron conocimiento de las particularidades psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad y cinco (33,3%) los mostraron de forma parcial, lo cual se manifestó en las acciones y actividades realizadas durante la clase.

Solo cuatro docentes (26,7%) atendieron de forma diferenciada las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad, se apreció en el ofrecimiento de ayudas, en la realización de explicaciones adicionales, en el empleo de recursos didácticos tales como presentaciones en power point para estudiantes

con discapacidad auditiva y la lectura oral de las actividades y materiales de la clase con el fin de propiciar la comprensión de los estudiantes con discapacidad visual.

La totalidad de los docentes (100%) favorecieron las condiciones higiénicas y organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje, pero sin tener presente las especificidades que demandan los estudiantes con discapacidad.

Solo cinco docentes (33,3%) propiciaron que la base orientadora de la actividad llegara a los estudiantes con discapacidad, pues ofrecieron como niveles de ayuda, la reiteración verbal y la explicación complementaria, que en algunos casos fue realizada por otros estudiantes.

En relación con el contenido que imparten los docentes a partir de las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad, cuatro cumplen con este indicador (26,7%), el resto no lo realiza, pues no se ajustan a dichas características.

Se constató que cinco docentes (33,3%) motivaron a los estudiantes con discapacidad para que el contenido adquiriera significado y sentido personal, les ofrecieron seguridad y les dieron la posibilidad de preguntar y expresar inquietudes.

Solo cuatro docentes (26,7%) utilizaron en sus clases el trabajo individual, grupal y por parejas con los estudiantes con discapacidad, un docente (6,7%) lo hizo de manera parcial, pues en ocasiones mostró tendencia a limitar la participación y el resto no lo hizo.

Utilizaron recursos didácticos para lograr el máximo desarrollo de los estudiantes con discapacidad en el alcance de los objetivos, solo 4 docentes (13,3%) y 26 docentes (86,6%) no los utilizaron.

Es de interés destacar también lo relacionado con la utilización de materiales audiovisuales: con los estudiantes con discapacidad visual, se ha obviado la descripción de las imágenes que acompañan la información; con los estudiantes con discapacidad auditiva, ha faltado la selección de materiales subtítulos, lo cual constituye una vía importante para acceder a la información y comprender las explicaciones ofrecidas en el material.

Solo dos docentes (13,3%) realizaron adaptaciones al currículo a partir de las necesidades de los estudiantes, se centraron en los objetivos y contenidos de las asignaturas, les ha faltado adaptar la metodología, la organización temporal y espacial, las actividades y la evaluación. Esto corrobora que no siempre el docente concibe la adaptación curricular como una forma de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. En las observaciones realizadas cuatro docentes (26,7%) ajustaron la evaluación a los objetivos planteados con carácter diferenciado, pues responde a las potencialidades y necesidades de los estudiantes y posee un carácter educativo e inclusivo.

Siete docentes (46,7%) mantuvieron durante toda la clase un clima de comunicación afectiva, que favoreció la confianza y autoestima de los estudiantes con discapacidad; cuatro docentes (26,7%) solo lo realizaron al inicio de la clase como parte de la motivación, en los demás no se observó. Se constató que ocho docentes (53,3%) aceptan y comprenden que los estudiantes con discapacidad reciban ayudas de sus compañeros, el resto lo permite de manera parcial, pues no siempre la propician y en ocasiones, interfieren en la realización de dicha ayuda.

Los resultados de las observaciones evidencian la insuficiente preparación que presentan los docentes universitarios para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, se manifiesta en el poco dominio del diagnóstico psicopedagógico; en la atención diferenciada a partir de las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad; en la realización de adaptaciones al currículo a partir de las necesidades y en los ajustes para la evaluación de acuerdo con los objetivos planteados. En resumen, las clases observadas reflejaron un proceso de enseñanza aprendizaje poco orientado hacia la atención educativa a estudiantes con discapacidad a partir de la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo.

2.1.5 Análisis de la encuesta aplicada a los docentes

Se aplicó un cuestionario a 30 docentes de la Universidad de Cienfuegos (Anexo 6), con el objetivo de identificar necesidades de superación para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad. Al inicio se midió la objetividad al someter el cuestionario a un pilotaje del 10% de la muestra de docentes, que

constituyeron seis. Del pilotaje resultaron algunas modificaciones en la precisión de tres preguntas. En la segunda etapa se aplicó al total de docentes.

El procesamiento se realizó con el SPSS para Windows, versión 19, para determinar frecuencias, porcentajes, estadísticos descriptivos y gráficos en las preguntas cerradas; para procesar las respuestas a las preguntas abiertas fue utilizado el análisis del contenido.

A continuación se presenta la distribución de los 30 docentes encuestados por carreras, se corresponde con las que poseen mayor presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad: 11 docentes (36,7%) imparten docencia en la carrera de Derecho; cinco (16,7 %) en Agronomía; cuatro (13,3 %) en Cultura Física; tres (10%) en la carrera de Gestión Sociocultural; tres docentes (10%) en Educación Especial; dos (6,6%) en Educación Informática y dos (6,6%), en la carrera Comunicación Social.

Se precisan los años de experiencia de los docentes de la muestra, de acuerdo con los rangos siguientes: entre 40 y 49 años de experiencia, nueve docentes (30%); entre 30 y 39 años, se ubican tres docentes (10%); entre 20 y 29 años, cinco docentes (16,6%); entre los 10 y 15 años, nueve (30%); solo cuatro docentes (13,3%) poseen cuatro años de experiencia como graduados. Como se puede apreciar prevalecen los docentes con experiencia, se ubican en los rangos entre 40 y 49 años y entre los 10 y 15 años de experiencia. Con respecto a los años de experiencia como docentes universitarios: un docente (3,3%) cuenta con más de 25 años; ocho (26,6%) tienen entre 20 y 25 años; 10 docentes (33,3%) poseen entre 15 y 19 años de experiencia; siete (23,3%) se ubican entre los 10 y 15 años de experiencia; cuatro (13,3%) poseen menos de 10 años de experiencia como profesores de la Educación Superior. Lo anterior revela que la mayoría tiene más de 10 años de experiencia como docentes universitarios.

Se reflejan resultados relacionados con la experiencia en la atención a estudiantes con discapacidad por parte de los 30 docentes universitarios encuestados: tres (10%) poseen entre 10 y 15 años de experiencia; otros tres docentes tienen entre cinco y nueve años de experiencia, con igual por ciento; 24 docentes (80%), poseen entre uno y cinco años de experiencia. Con respecto al título académico, 25 docentes (83,3%) son Máster en Ciencias; tienen el grado científico de Doctor en Ciencias, dos docentes (6,7%) y el resto (tres)

cursan maestría. La categoría docente se comporta así: 11 (36,7%) son profesores asistentes; 17 (56,7%) son profesores auxiliares y 2 docentes (6,7%) son profesores titulares.

Solo seis docentes (20%) han recibido superación en temas relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad; 24 (80%) no la han recibido durante el tiempo que han laborado como docentes universitarios.

En el momento de realizada la encuesta, se estaban superando 22 docentes (73,3%), a partir de diferentes vías. Se precisa el tipo de superación: diplomados (16,7%), maestría (6,7%), cursos (20%), doctorado (10%) y otras formas (20%); en el contenido de la superación no estaba declarado el tema de la atención educativa a estudiantes con discapacidad. No recibían superación, ocho docentes (26,7%).

A continuación, se declaran otros resultados obtenidos en la encuesta en torno a la atención educativa a estudiantes con discapacidad:

a) Características psicopedagógicas de estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora: seis docentes (20%) están en la escala de 1 (muy bajo); 13 (43,3%) en una escala de 2 (bajo); cuatro docentes (13,3%) en la escala de 3 (medianamente bajo); cinco (16,7%) en una escala de 4 (alto) y dos docentes (6,7%) en la escala de 5 (muy alto).

b) Causas que originan la discapacidad visual, auditiva y físico motora: cuatro docentes (13,3%) están en la escala de 1 (muy bajo); 16 (53,3%) en escala de 2 (bajo); tres docentes (10%) en escala de 3 (medianamente bajo); cuatro (13,3%) en escala 4 (alto) y tres docentes (10%) en escala de 5 (muy alto).

c) Proceso de enseñanza-aprendizaje para la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora: ocho docentes (26,7%) se ubican en la escala de 1 (muy bajo); 13 (43,3%) en la escala 2 (bajo); dos (6,7%) en la escala 3 (medianamente bajo); seis docentes (20%) en la escala 4 (alto) y uno (3,3%) en la escala de 5 (muy alto).

d) Recursos didácticos utilizados para propiciar la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora: cinco (16,7%) están en la escala de 1 (muy bajo); 14 (46,7%) en una escala de 2 (bajo) y 11 docentes (36,7%) en una escala de 4 (alto).

e) Sistema de comunicación para estudiantes con discapacidad visual y auditiva: 28 docentes (93,3%) se ubican en la escala de 2 (bajo) y dos docentes (6,6%) en alto.

f) Aspectos estructurales y exigencias para la realización de adaptaciones curriculares a estudiantes con discapacidad: el 36,7% de los docentes se declaran en una escala de 1 (muy bajo); el 30% en la escala de 2 (bajo); el 10% en una escala de 3 (medianamente bajo); el 16,7% en la escala de 4 (alto) y solo el 6,7% en una escala de 5 (muy alto).

g) Herramientas tecnológicas de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física: 24 docentes (80%) se declaran en la escala de 2 (bajo); tres (10%) en la escala 3 (medianamente bajo) y tres (10%) en la escala 1 (alto).

h) Lectura de documentos en sistema Braille: el 100% de los docentes encuestado se ubica en la escala 1 (muy bajo).

i) Barreras físico-ambientales y de comunicación que limitan el acceso de estudiantes con discapacidad a las unidades docentes y entidades laborales de base donde son ubicados en su práctica laboral: 13 docentes (43,3%) se sitúan en la escala de 1 (muy bajo); 10 en la escala 2 (bajo) y siete de los docentes (23,3%) en 3 (medianamente bajo).

j) Estrategias de atención personalizada para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes con discapacidad: 11 docentes (36,6%) se ubican en la categoría de 2 (bajo); ocho (26,6%) en 3 (medianamente bajo) y 11 (36,6%) en la escala de 4 (alto).

k) Principales líneas de investigación en el campo de la discapacidad y últimos adelantos científicos en esta área: dos docentes (6,6%) se ubican en la escala de 1 (muy bajo); nueve docentes (30%) en la escala de 2 (bajo) y 19 docentes (63,3%) en la escala de 3 (medianamente bajo).

Al indagar acerca de las acciones realizadas por los docentes para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad, se obtienen los resultados siguientes:

Seis docentes (20%) caracterizan a los estudiantes con discapacidad con énfasis en la determinación de sus potencialidades y necesidades; nueve (30%) reconocen que planifican el proceso de enseñanza-aprendizaje

teniendo en cuenta particularidades de estudiantes con discapacidad; 11 docentes (36,6%) utilizan en el PEA recursos didácticos específicos para los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora; cinco docentes (16,6%) interactúan dialógicamente con esos estudiantes, utilizan los sistemas de comunicación propios (Lengua de Señas y Sistema Braille); ninguno diseña e implementa adaptaciones curriculares que propicien el acceso al aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad; tres docentes (10%) utilizan en el PEA las herramientas tecnológicas de aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física; ocho (26,6%) definen e implementan formas de evaluación que se corresponden con las potencialidades y necesidades de esos estudiantes; siete docentes (23,3%) diseñan las actividades laborales teniendo en cuenta la gradación de acuerdo con el año, las unidades docentes, entidades laborales de base, el diagnóstico de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física; dos docentes (6,6%) desarrollan procesos de sensibilización y capacitación a profesores tutores y especialistas de las unidades docentes y entidades laborales de base en relación con las particularidades psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad; ninguno de los encuestados identifica barreras físico-ambientales y de comunicación en las unidades docentes o entidades laborales de base que limitan la inserción de los estudiantes con discapacidad durante la práctica laboral y su posterior inclusión sociolaboral; 15 docentes (50%) desarrollan en los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física un juicio crítico, pensamiento científico y una valoración ética en toda su actuación; un docente declara asesorar a los estudiantes con discapacidad al ajustar el método científico a los entornos y condiciones biopsicosociales de los estudiantes; dos (6,6%) declaran que promueven líneas de investigación en el campo de la discapacidad y difunden los adelantos investigativos alcanzados.

Se indaga acerca de los principales obstáculos que imposibilitan la adecuada atención educativa a estudiantes con discapacidad: 25 docentes (83,3%) exponen conocimientos sobre la discapacidad, las particularidades del proceso de enseñanza- aprendizaje mediante la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo y proceso de evaluación y cinco docentes (16,7%) consideran la sensibilización, el uso de las TIC y las barreras arquitectónicas que existen en la universidad.

Veintinueve docentes (96,7%) promueven la convivencia, la cooperación y la solidaridad entre los estudiantes con y sin discapacidad, refieren que al hacerlo se basan en actitudes de respeto, aceptación y ofrecimiento de ayudas.

Al evaluar el nivel de motivación por parte de los docentes para participar en actividades de superación en el contenido de la atención educativa a estudiantes con discapacidad: 21 docentes (70,0%) declaran sentirse muy motivados; 8 docentes (26,7%) refieren sentirse medianamente motivados y 1 docente (3,3%) declara muy poca motivación.

Al sugerir cómo desean que se desarrollen las acciones de superación en que participarán declaran:

En las temáticas: aquellas relacionadas con la discapacidad, habilidades a desarrollar en los estudiantes, la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo, particularidades de la evaluación, el uso de los recursos didácticos, la utilización de las TIC y la realización de adaptaciones curriculares.

Las vías propuestas son cursos, conferencias especializadas, debates científicos y talleres. Los medios de enseñanza que proponen utilizar son los videos, presentaciones en power point y que las actividades de evaluación tengan un carácter práctico.

2.1.6 Resultados de las entrevistas a estudiantes con discapacidad

Se realizaron entrevistas a 10 estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física, que estudian las carreras Educación Informática, Derecho, Gestión Socio Cultural para el desarrollo, Educación Especial y Agronomía, en los años 2do, 3ro y 4to (Anexo 7). Se expresan los principales criterios que son:

Las asignaturas que mayor dificultad representa para ellos están relacionadas con disciplinas Marxismo Leninismo, Formación Pedagógica General; de las carreras pedagógicas, Elementos de Informática, Lenguaje y Técnica de Programación debido a la complejidad de sus temas.

Enuncian barreras en el proceso enseñanza- aprendizaje relacionadas con la preparación del docente; poca sensibilización ante la discapacidad; pocos conocimientos acerca de la discapacidad y sus características; falta de utilización de recursos didácticos en clases; no adecuación de la evaluación a sus particularidades;

no se implementan adaptaciones curriculares para favorecer el acceso al currículo; en ocasiones se dificulta la atención individualizada por falta de tiempo del profesor.

En relación con las acciones dirigidas a los componentes académico, investigativo y laboral declaran que las mayores problemáticas se centran en el componente laboral, pues no se crean las condiciones en las entidades laborales para la atención a los estudiantes con alguna discapacidad; no se les ubica teniendo en cuenta las condiciones del contexto laboral y no se capacita a las personas que laboran en dichos centros para que puedan interactuar con mayor efectividad; prevalecen mitos y prejuicios en torno a la discapacidad, que impiden sean valorados y tenidos en cuenta por sus potencialidades sin que se fije la atención solo en sus necesidades.

Por lo regular en las clases los docentes diseñan acciones dirigidas a la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo, aunque ponderan el componente académico, algunos hacen uso de recursos como las explicaciones visuales, presentaciones en power point y películas subtituladas para estudiantes con discapacidad auditiva.

Reconocen fortalezas de los docentes, entre ellas destacan las siguientes: dominan el contenido de las asignaturas que imparten; ofrecen la posibilidad de ayudas por parte de otros estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; organizan consultas individuales para aclarar dudas y están ávidos de aprender sobre la discapacidad.

Todos los estudiantes mantienen excelentes relaciones con sus coetáneos, se aprecia en el acompañamiento, en la aceptación de la discapacidad, en las ayudas que se ofrecen para alcanzar los objetivos del currículo y los del modelo del profesional.

Se puntualizan otras de sus consideraciones: no se observan manifestaciones abiertas de rechazo, pero no siempre los docentes mantienen una adecuada actitud hacia los estudiantes con discapacidad porque carecen de suficiente preparación para ofrecerles atención educativa; en cierta medida se les complica la actividad docente, pues tienen que poner en práctica recursos no previstos y ajustar la metodología que de forma tradicional han utilizado en sus clases.

Los métodos de investigación aplicados posibilitaron a la investigadora realizar una valoración global en torno a las necesidades de superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Se utilizó la triangulación como técnica de análisis de datos, pues asegura el rigor metodológico del estudio y la credibilidad de los resultados obtenidos durante el proceso investigativo. Para realizar la triangulación de métodos (encuestas a docentes, entrevistas a decanos, jefes de carrera jefes de departamento, profesores principales de año, observación a clases a profesores y el análisis de documentos), se tuvo en cuenta las potencialidades y las necesidades de los docentes, en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes para la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

A continuación, se declaran las potencialidades:

- ✓ Reconocen la importancia y necesidad del conocimiento y dominio de temas relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

- ✓ Manifiestan interés y disposición para el aprendizaje y la superación.

Se reconocen las necesidades siguientes:

Carencia de conocimientos en relación con:

- ✓ Las características psicopedagógicas de estudiantes con discapacidad.
- ✓ Exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora en la Educación Superior.
- ✓ Recursos didácticos específicos y sistemas de comunicación para la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora.
- ✓ Aspectos estructurales y exigencias para la realización de adaptaciones curriculares a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.
- ✓ Herramientas tecnológicas de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.
- ✓ Barreras físico-ambientales y de comunicación que limitan el acceso de estudiantes con discapacidad a las unidades docentes y entidades laborales de base. Principales líneas de investigación en el campo de la discapacidad y los últimos adelantos científicos en esta área.

Carencia de habilidades para:

- ✓ Caracterizar a los estudiantes con discapacidad con énfasis en la determinación de sus potencialidades y necesidades.
- ✓ Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje según las particularidades de los estudiantes con discapacidad y utilizar recursos didácticos específicos.
- ✓ Interactuar dialógicamente con los estudiantes con discapacidad utilizando los sistemas de comunicación propios (Lengua de Señas y Sistema Braille).
- ✓ Diseñar e implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad, utilizar herramientas tecnológicas de aprendizaje e implementar formas de evaluación que se corresponden con las potencialidades y necesidades de esos estudiantes.
- ✓ Diseñar actividades laborales teniendo en cuenta la gradación acorde al año, unidades docentes, entidades laborales de base y diagnóstico de estudiantes con discapacidad.
- ✓ Desarrollar procesos de sensibilización y capacitación a profesores tutores y especialistas de las unidades docentes y entidades laborales de base en relación con los estudiantes con discapacidad.

Requieren el desarrollo de actitudes que les permitan:

- ✓ Asumir una postura optimista al reconocer las amplias posibilidades que tienen los estudiantes con discapacidad de aprender y desarrollar al máximo sus potencialidades.
- ✓ Asumir la atención educativa a estudiantes con discapacidad, con disposición, compromiso y responsabilidad.

La caracterización de la situación actual reveló las insuficiencias en el proceso de superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física; reveló también la necesidad de adoptar decisiones para estructurar un sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

2.2 Fundamentación del sistema de superación propuesto

Para utilizar el sistema como resultado científico en la investigación se reflexionó acerca de la definición como esencia de la teoría general de los sistemas (la TGS) según la valoración de concepciones dadas por diferentes autores: Berthalanffy (1976), desde la Teoría General de Sistemas, reconoce la existencia de un conjunto de elementos en interacción dinámica, en el que cada uno cumple una función respecto al todo, pero este no es reducible a sus partes y su función es más que la simple suma de ellos.

En la definición anterior se reconocen sus rasgos esenciales; aunque debe considerarse su nivel de complejidad por formar parte de otros sistemas; estar integrado por subsistemas y a su vez, condicionados por factores externos o internos que les propician un estado de equilibrio con el medio; sus componentes no se encuentran predeterminados, su ordenamiento y composición dependerá del alcance del objeto investigado.

Valle (2007), destaca cuatro conceptos fundamentales presentes en la teoría de los sistemas:

- ✓ Complejidad: tiene relación con la cantidad de elementos que integran el sistema.
- ✓ Interacción: expresada en la relación de interdependencia, acción recíproca, articulación, armonía, de modo que la alteración experimentada en uno de los elementos, se manifiesta en una modificación consecuente en el resto.
- ✓ Organización: relacionada con la composición del sistema por subsistemas o partes con objetivos secundarios, cuya única finalidad es la eficiencia del todo.
- ✓ Totalidad: vista como objetivo supremo con visión globalizadora, para el alcance de un fin y la consideración de cualidades emergentes que las partes separadas no poseen.

La autora de la investigación coincide con Valle (2007), quien define al sistema como aquel conjunto de componentes lógicamente interrelacionados que tienen una estructura y cumplen ciertas funciones con el fin de alcanzar determinados objetivos.

Se asume esta definición porque concreta las características de los sistemas como conjunto de componentes que lo integran, estrechamente interrelacionados por una estructura se establecen relaciones funcionales

entre los subsistemas y el nivel de jerarquía de sus elementos. Del análisis realizado acerca de los diferentes criterios de los autores consultados, para la autora de la investigación, un sistema se caracteriza por constituir una construcción teórica que interpreta, diseña y reproduce la realidad o parte de ella en correspondencia con una necesidad histórica concreta y de una teoría referencial; poseer un carácter analítico y mostrar el objeto en su dimensión estructural; constituir una representación del objeto de investigación que aporta nuevos conocimientos con respecto a sus características, propiedades y relaciones esenciales y funcionales; enfatizar en la reorganización de los componentes y relaciones del objeto, encaminados a representar la estructura de una unidad o un todo integrado por componentes que mantienen relaciones funcionales de coordinación y subordinación.

En la investigación se coincide con los criterios de Valle (2007); y Martínez (2009), los cuales consideran al sistema como resultado científico pedagógico por propiciar la obtención de nuevos conocimientos acerca del objeto de investigación; por estar estrechamente unido al método científico de carácter teórico, denominado enfoque de sistema y en vínculo con las ciencias de la educación; por aportar una orientación general para el estudio de los fenómenos educativos como una realidad integral formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción.

El sistema de superación que se presenta en la investigación, se reconoce como la manera en que se precisan y combinan las formas de la superación profesional en cada uno de los subsistemas que favorecen el tránsito por la sensibilización, la apropiación y profundización de los contenidos de la superación profesional de los docentes universitarios, su estructura y funcionamiento propicia la proyección de acciones de estos docentes en la atención educativa a estudiantes con discapacidad y en las amplias posibilidades para el empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

El sistema que se propone se sustenta en posiciones filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas que permiten desde el punto de vista teórico–metodológico darle coherencia, científicidad y organización. Su base metodológica radica en la concepción dialéctico-materialista que sustenta el proceso

de conocimiento en la relación sujeto-objeto, lo que presupone una comprensión más profunda de la realidad material, poseedora de las leyes internas del desarrollo.

Desde el punto de vista filosófico el sistema de superación profesional toma como punto de partida una concepción materialista dialéctica de la realidad, al valorar la práctica social como eje fundamental y donde se analiza el proceso educativo desde la relación dialéctica hombre-sociedad como un proceso histórico concreto. Con la investigación se pretende transformar la superación de los docentes universitarios para que ofrezcan una adecuada atención educativa a los estudiantes con discapacidad, de manera que se establezca la dinámica entre los contenidos, métodos y procedimientos que deben asumirse y se oriente el cambio en la actividad pedagógica profesional, en la que el docente es protagonista de su propia transformación, sus experiencias prácticas sirven de base para la apropiación del nuevo conocimiento y del desarrollo de habilidades y actitudes en las condiciones histórico-concretas.

Los fundamentos sociológicos tienen en cuenta que la educación se concibe como fenómeno social y es depositaria de toda la experiencia histórico-cultural de que dispone la sociedad para la formación del hombre a tenor de las exigencias actuales del desarrollo científico-técnico. Es importante considerar la relación entre la superación y las demandas que la sociedad hace a los docentes en el desempeño de su profesión. Esto supone que, desde la superación profesional, se debe clarificar con realismo la identidad de la actividad que el docente va a realizar para que sea capaz de ofrecer una adecuada atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

También se toma en consideración el necesario vínculo entre la universidad y la sociedad, como una interacción ineludible para entender y analizar las múltiples mediaciones que determinan el proceso de superación profesional de los docentes, lo que a su vez permite entender la necesidad de garantizar un proceso de superación que los prepare para ofrecer respuestas educativas de calidad a todos los estudiantes, incluyendo los que presentan discapacidad.

Desde el enfoque psicológico el resultado científico es consecuente con los postulados básicos de la teoría histórico-cultural de Vigotsky (1987) y sus continuadores. El sistema de superación profesional se proyecta

a partir de la relación entre la actividad y la comunicación en la superación de los docentes universitarios para la atención educativa a estudiantes con discapacidad y tiene en cuenta la vinculación de lo cognitivo y lo afectivo. En el sistema diseñado se manifiesta el necesario protagonismo de los docentes en su propia transformación toda vez que los implicados asumen una participación activa y se crea un clima sociopsicológico que favorece la motivación, el intercambio y la comunicación entre los docentes en superación.

La concepción del sistema de superación profesional tuvo en cuenta, además, elementos relacionados con el concepto de zona de desarrollo próximo, al asumir desde el propio diagnóstico realizado, las potencialidades y necesidades, con énfasis en los intereses y motivaciones, para definir luego los espacios de socialización que permitirán superar las limitaciones y brindar las ayudas y apoyos que deben conducir al logro de niveles superiores en la superación profesional de los docentes universitarios para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad.

El fundamento pedagógico propicia el análisis de la lógica, que conduce a posiciones críticas, en estrecha relación con la dialéctica materialista, cuando se trata de la posibilidad de aplicarla en el sistema. Al abordar el fundamento mencionado se tiene en cuenta que en el resultado propuesto, se evidencia un sistema de influencias en el cual se manifiesta la unidad de lo instructivo y lo educativo, encaminado a superar a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad; mediante dicho sistema el docente universitario logra apropiarse de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver los problemas prácticos que enfrenta a diario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

El fundamento didáctico propicia las relaciones entre las leyes de la didáctica declaradas por Álvarez (1999): la primera, establece la relación del proceso pedagógico con el contexto social y la segunda, derivada de la anterior, establece las relaciones entre los componentes didácticos de dicho proceso y su sistema categorial: instrucción-educación, enseñanza-aprendizaje y formación-desarrollo.

En relación con la primera ley, la superación profesional de los docentes universitarios responde a las necesidades para la atención educativa a estudiantes con discapacidad; que expresadas en términos

didácticos constituyen los objetivos a alcanzar; estos determinan la selección de los contenidos a analizar, su extensión y nivel de profundidad; las vías a utilizar para facilitar su asimilación y los medios didácticos o recursos tecnológicos para su realización. Esta ley expresa la dinámica de la superación profesional como proceso de aprendizaje, en el cual interviene la reflexión acerca de la práctica docente.

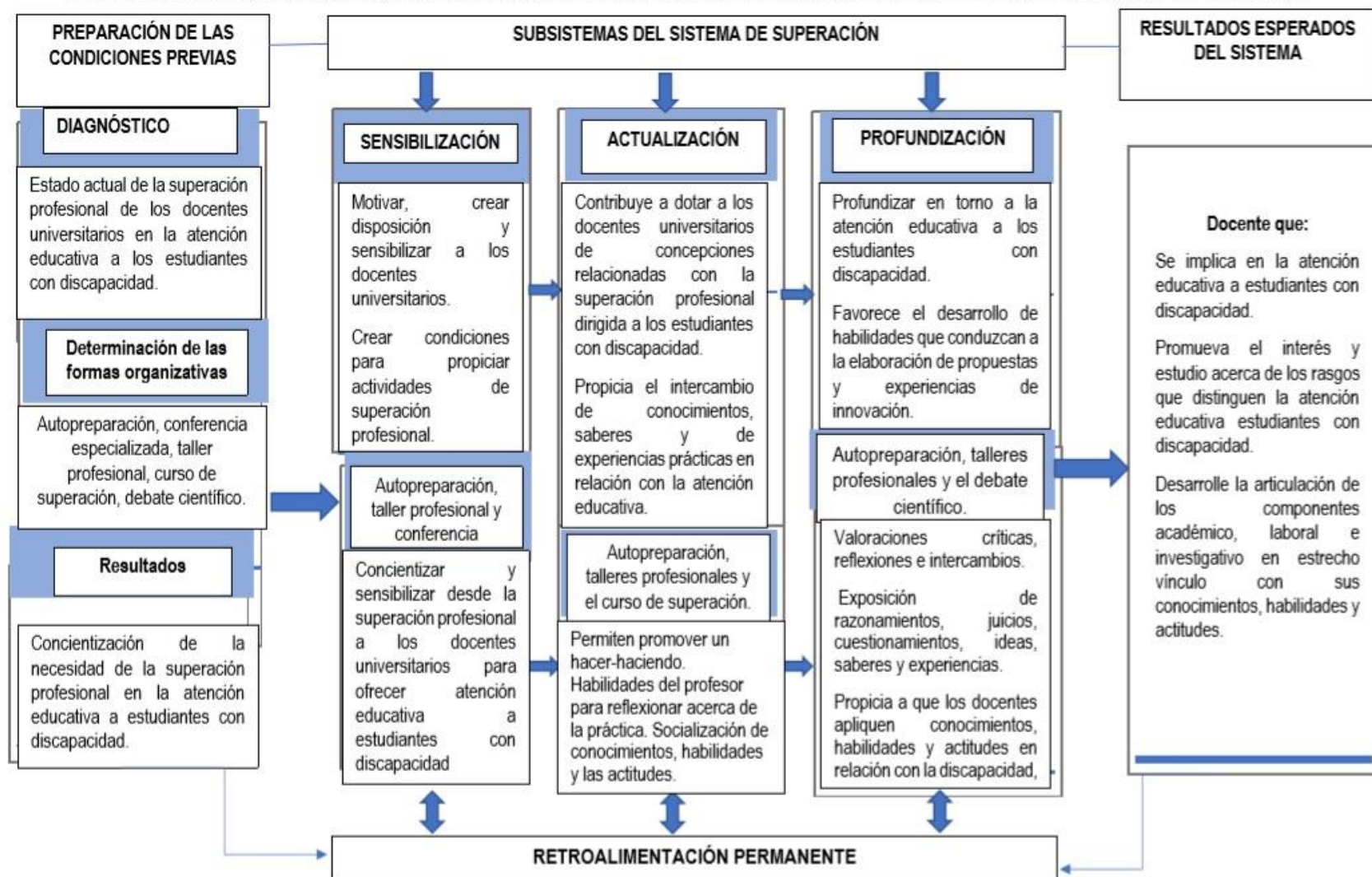
En la segunda ley se expresa el nexo interno en la superación profesional como proceso, se manifiesta la relación coherente de las categorías didácticas: objetivos, contenidos, métodos, formas medios y evaluación y su carácter determinante en la calidad del aprendizaje.

Se establece la relación entre la instrucción y la educación. Todo proceso pedagógico a la vez que instruye, educa; la superación profesional de los docentes como proceso reúne todas las condiciones para cumplir esta regularidad, al mismo tiempo que se adquieren conocimientos e información, también se produce efectos en la formación de valores éticos y profesionales.

En efecto, para brindar una atención educativa que respete las diferencias del ser humano, el educador debe apropiarse de referentes pedagógicos que contemplen las diferencias como algo consustancial a la naturaleza de las personas y así podrá impartir una enseñanza de más rigor y más capacitada para responder al reto de la diversidad.

El sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad se caracteriza por la interdependencia estructural y funcional. Concebir una comprensión estructural y funcional del sistema exige su representación gráfica, lo cual se presenta a continuación:

FIGURA 1. Representación del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.



Explicación de la representación gráfica del sistema

A partir de la representación gráfica del sistema, el diagnóstico permite determinar y aplicar los instrumentos referidos al análisis de los documentos normativos; el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Se concibe como un proceso de retroalimentación en el que se reflexiona y se caracteriza por su carácter continuado que permite determinar lo positivo y las limitaciones en los subsistemas.

En el sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, se utilizan formas principales y secundarias de la superación: autopreparación, conferencias especializadas, talleres, debate científico y curso (Figura 1); se estructura a partir de la integración de tres subsistemas:

1. Subsistema de sensibilización
2. Subsistema de actualización
3. Subsistema de profundización

La determinación de los subsistemas es resultado de un proceso científico de definición en el que se explican las relaciones e interacciones entre ellos; se asume que la esencia del sistema está en las cualidades resultantes de la integración de las partes, es decir, cada subsistema expresa los niveles de organización que adopta.

El subsistema de sensibilización se ejecuta como el primero del sistema, pues resulta necesario motivar, crear disposición y sensibilizar a los docentes universitarios, de manera que se creen condiciones para propiciar actividades de superación profesional, dirigidas a la atención educativa a estudiantes con discapacidad que favorezcan la participación y el intercambio.

Su esencia está en concientizar y sensibilizar desde la superación profesional a los docentes universitarios para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad mediante la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo.

La participación de los docentes universitarios como sujetos activos, críticos y reflexivos en el proceso de superación profesional, se concreta en el reconocimiento de los aspectos positivos y las limitaciones, para hacerlos responsables con el cumplimiento de los objetivos y las premisas establecidas para que enfrenten el proceso con disposición, compromiso, responsabilidad y permita su crecimiento profesional y humano. Este subsistema crea las condiciones para transitar hacia el subsistema de actualización y de este al de profundización.

El subsistema de actualización contribuye a dotar a los docentes universitarios de concepciones relacionadas con la superación profesional dirigida a los estudiantes con discapacidad, ofrece consideraciones acerca de la inclusión educativa de estos estudiantes y del diagnóstico de la discapacidad visual, auditiva y física, garantiza el empleo de materiales para el logro de la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en consonancia con la segunda premisa. Propicia el intercambio de conocimientos, saberes y de experiencias prácticas en relación con la atención educativa a los estudiantes antes mencionados, favoreciendo una retroalimentación inmediata desde la práctica.

El subsistema de profundización tiene como objetivo que los docentes universitarios profundicen en torno a la atención educativa a los estudiantes con discapacidad, favorece el desarrollo de habilidades que conduzcan a la elaboración de estrategias y adaptaciones curriculares, ofrecer conocimientos y habilidades en el manejo de las herramientas tecnológicas para lograr la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo de acuerdo con la tercera premisa, además ahonda en los contenidos del subsistema anterior.

En los tres subsistemas se utilizan como formas secundarias de la superación profesional la autopreparación y los talleres profesionales que brindan la posibilidad de ofrecer contenidos y concentrar materiales en la búsqueda independiente de información, mediante los cuales los docentes universitarios incorporan de forma dinámica y activa nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a su práctica educativa, social y personal. En el subsistema de sensibilización se utilizan formas secundarias de la superación profesional: la autopreparación, taller y conferencia especializada.

Los contenidos del subsistema se identifican con el procesamiento de la información. Las formas organizativas van desde lo individual hasta lo grupal para favorecer la producción de ideas y promover un proceso de sensibilización en el que se enriquezcan las relaciones interpersonales, de forma consciente de acuerdo con el requerimiento que se establece en este subsistema.

Este inicia con un taller profesional 1 (Anexo 8), esclarece y sensibiliza a los docentes sobre las consideraciones más actuales de la discapacidad con énfasis en la visual, la auditiva y la física. El taller profesional crea las condiciones desde el punto de vista organizativo para las restantes formas de la superación a utilizar en cada subsistema. Este subsistema es propicio para formar o potenciar actitudes de respeto, tolerancia, responsabilidad y disposición para la superación en el contenido de la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

La guía de autopreparación 1 (Anexo 9) se utiliza sin la presencia del profesor y tiene como objetivo el estudio de diferentes fuentes del conocimiento. Se realiza tanto de forma individual como colectiva y resulta una condición indispensable para el logro de los objetivos propuestos. Se debe orientar y controlar la autopreparación, lo que propicia el desarrollo gradual de la independencia cognoscitiva.

La conferencia especializada 1 (Anexo 10) representa un ascenso en el desarrollo de las acciones de superación profesional, contribuye al desarrollo de un pensamiento más reflexivo, con mayor identificación en la solución de problemáticas asociadas a la atención educativa a estudiantes con discapacidad y permite constatar su papel como sujetos activos del aprendizaje, la búsqueda de soluciones, la interacción grupal y el valor del conocimiento aportado.

En el subsistema de actualización se utilizan como formas de la superación profesional la autopreparación, el curso de postgrado y los talleres profesionales. La guía de autopreparación 2 exige la asimilación, implica que los docentes interioricen la necesidad de ser proactivos en el proceso de superación y que como profesionales indaguen, investiguen, polemiquen acerca de la práctica profesional y de la reflexión individual en torno a las características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física para ofrecer atención educativa a los estudiantes ya mencionados.

El curso de superación (Anexo 11) contribuye a profundizar y actualizar temas relacionados con las concepciones de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad; a generar una cultura institucional y un clima de respeto e inclusión; permite que los docentes identifiquen barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria; les permite adaptar el currículo en función de las particularidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad; seleccionar los recursos didácticos, interactivos y tecnológicos; potenciar la tutoría como recurso para la atención educativa; utilizar herramientas que mejoren el acceso y desarrollo laboral para favorecer la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

Sobre la base de la preparación teórica obtenida en las formas organizativas anteriores y de la experiencia que aporten los docentes universitarios, los talleres 2 y 3 permiten promover un hacer-haciendo en relación con los recursos didácticos que se utilizan en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad y las premisas sobre adaptación y diversificación del currículo en función de las particularidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Posibilitan, además, la presentación de propuestas que avalen la labor de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, lo que debe propiciar el intercambio de puntos de vistas, opiniones, juicios, experiencias y vivencias y la socialización de los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

En el subsistema de profundización se parte de funciones de los docentes, como profesores principales de año, coordinadores de carrera, jefes de disciplinas, responsables de la atención educativa de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva, física; se apoya en otras formas de organización de la superación: la autopreparación, los talleres profesionales y el debate científico.

La guía de autopreparación 3 permite que los docentes que participan en la investigación profundicen de forma independiente, en los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física, así como en la variedad de recursos didácticos, interactivos y tecnológicos que se deben emplear, a partir de una actitud reflexiva e investigativa.

El taller 4 propicia que los docentes realicen valoraciones críticas, reflexiones e intercambios entre ellos, a partir de sus experiencias relacionadas con la tutoría y la atención personalizada, que promuevan la necesaria coordinación para enfrentar la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo. Se comparten las mejores prácticas y propuestas, lo que debe promover la discusión y la búsqueda de posibles soluciones a partir del trabajo grupal.

Los debates científicos 1, 2 y 3 (Anexo 12) favorecen que los docentes universitarios demuestren su crecimiento profesional y personal mediante la presentación y exposición de razonamientos, juicios, cuestionamientos, ideas, saberes y experiencias; apliquen conocimientos, habilidades y actitudes en relación con la discapacidad, el acceso, permanencia y egreso de estos estudiantes; apliquen los recursos didácticos y las tecnologías de la información y la comunicación, como instrumentos de mediación para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el ámbito universitario.

Se concibe un subsistema integrador de superación, al cual tributan los subsistemas anteriores. La evaluación es condición para acreditar los resultados alcanzados y para acceder a otro subsistema, lo que constituye una retroalimentación permanente. En todo momento se realiza el seguimiento en materia de la superación, las reflexiones y valoraciones que realizan los docentes sobre la mejoría de la práctica educativa, a partir de la incorporación de los nuevos contenidos. El carácter de sistema abierto posibilita la interacción, retroalimentación y proyección de acciones de superación dirigida a docentes universitarios para la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

2.2.1. Objetivo, características y requerimientos del sistema de superación profesional propuesto

El sistema de superación profesional tiene como objetivo general: contribuir a la superación del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad mediante la aplicación secuenciada de diversas formas de superación.

De acuerdo con los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que sustentan la concepción del sistema de superación profesional se determinan las características para la planeación, ejecución y evaluación del sistema:

- ✓ Concibe la atención educativa a los estudiantes con discapacidad como categoría central de las actividades de superación profesional diseñadas.
- ✓ Considera las formas de superación profesional como vías de retroalimentación de los resultados de los docentes universitarios de manera que se puedan identificar limitaciones y avances en relación con la atención educativa a estudiantes con discapacidad y la mejora de la práctica educativa.
- ✓ Emplea las TIC durante la ejecución del sistema: utilizar la Plataforma Moodle como herramienta, pues garantiza los aspectos didácticos metodológicos para lograr los objetivos.
- ✓ Transita por la complejidad de las diferentes formas organizativas del sistema, para lograr el cumplimiento del objetivo. Estas formas de superación concebidas facilitan, amplían y sistematizan el uso de conceptos, de fuentes de información al incluir registros, juicios, impresiones, uso de las TIC y desarrollar procesos de autoevaluación
- ✓ Propicia la relación entre lo grupal y lo personal en la puesta en práctica de las acciones de superación.
- ✓ Tiene en cuenta un enfoque diferenciado que responda a la heterogeneidad de los docentes.

Los requerimientos son:

1. Sensibilizar a los docentes en relación con la necesidad de su superación para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad.
2. Crear un clima adecuado y de disposición de todos los docentes para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en cada una de las actividades de superación.
3. Generar conocimientos y habilidades en los docentes universitarios que conduzcan a la planificación y puesta en práctica de acciones que aseguren la atención educativa a estudiantes con discapacidad.
4. Propiciar la solución de situaciones problemáticas mediante la reflexión individual y colectiva en un ambiente formativo de colaboración y de interacción social donde los docentes propongan alternativas de solución a las problemáticas de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

Se asumen como premisas para la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en las actividades de superación profesional las descritas en el capítulo 1 de la tesis:

1. Partir de un proceso de sensibilización hacia la problemática de la discapacidad que considere las necesidades y motivos de los docentes universitarios durante todas las actividades de superación profesional.
2. Propiciar la integración de la teoría y la práctica en relación con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo y su contextualización en cada una de las acciones que se desarrollen.
3. Incorporar en las diferentes formas de superación actividades que requieran de los docentes el diseño de adaptaciones curriculares, así como la utilización de recursos didácticos que posibiliten la articulación coherente de los componentes académico, laboral e investigativo.
4. Tener en cuenta la necesaria relación entre los componentes didácticos (objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación) para la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo durante la superación profesional.
5. Tener en cuenta en la superación profesional los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo.

Para la modelación del sistema se toma en consideración la tercera de las vías propuestas por Valle (2007): la determinación y análisis de las tendencias, la representación del sistema en su primera versión, la socialización de la propuesta con los sujetos que han venido participando (investigadores y docentes), el diagnóstico de lo operado en la práctica, el diseño de una segunda versión y por último, la puesta en práctica de la versión número dos.

Para lograr el objetivo en la estructuración del sistema, se consideraron, además, las propiedades que debe poseer citadas por Lorences (2011):

La integración: compuesta por tres subsistemas (sensibilización, actualización y profundización), estos funcionan en un sistema mayor (el proceso de superación profesional de los docentes universitarios); la superación caracteriza al sistema en su totalidad y conforman un todo; su eje vertebrador lo constituye la superación para la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

La jerarquización: se establece entre ellos relaciones de subordinación y coordinación, aunque la actualización es considerada como el subsistema de mayor jerarquía, los demás subsistemas son parte y base para establecer su implementación.

La centralización: en cada subsistema existen elementos que propician la esencia de la superación, favorece el carácter jerárquico del sistema y garantiza su funcionamiento.

Las relaciones con el medio: necesidad de contar con docentes bien preparados, capaces de dirigir la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Evaluación del sistema

Está presente durante el desarrollo de cada componente del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, se considera un proceso que contribuirá a la superación porque cada momento evaluativo sirve de base para rediseñar el sistema, en función de lograr el objetivo propuesto.

A partir de que es un proceso evaluativo se encarga de medir y constatar el resultado obtenido en cada momento. Se determinan las insuficiencias y/o necesidades que no se resolvieron con la propuesta realizada y la necesidad de nuevas acciones y mayor tiempo para eliminar las dificultades.

Su realización sistemática, en función de rediseñar el sistema, permite la efectividad, retroalimentación de otras necesidades que se presenten y así constatar los logros que se obtienen de forma paulatina. Se sugiere el empleo de diferentes vías como la aplicación de técnicas y métodos participativos.

Las relaciones en el sistema.

Los fundamentos teóricos y didácticos del proceso de superación profesional del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, sirven de marco para el establecimiento de relaciones internas en el sistema que se concibe.

Esta relación se concreta a partir de la toma de decisiones entre el facilitador de la superación y los docentes acerca de cómo y qué formas de la superación profesional utilizar para la satisfacción de necesidades asociadas a la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

En la incorporación de manera combinada de los programas para cada una de las formas de la superación profesional se debe atender no solo la apropiación de los contenidos en la atención educativa, sino la proyección de acciones hacia los docentes. Se tendrá en cuenta la experiencia personal y profesional de estos docentes que les permitan la confrontación de ideas sobre la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo, en estrecho vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario y los rasgos que distinguen la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Los elementos del sistema aseguran una relación lógica y armónica entre los subsistemas que facilitan la coherencia en la acción y le permiten al docente universitario la llegada al subsistema siguiente con vistas a continuar la superación profesional en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

La integración, la jerarquización, la centralización y las relaciones con el medio entre los subsistemas que conforman el sistema de superación profesional revelará las relaciones de subordinación y cooperación con el resto de las actividades de superación profesional. Tal condición se cumple a partir de los objetivos que se precisen en las formas organizativas que se desarrollen, de las exigencias y características para la implementación del sistema.

2.2.2 Estructuración del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad

El sistema de superación profesional que se propone tiene como objetivo superar a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. La planificación de las diferentes

acciones de superación se realiza atendiendo a las características de cada forma de organización propuesta en el sistema, según las necesidades de superación que presentan los docentes en ese tema.

A partir de los resultados del diagnóstico inicial y de la experiencia profesional de la investigadora, se deciden las formas organizativas de la superación profesional en el sistema: conferencias especializadas, autopreparación, taller, curso y debate científico. (Resolución No 140- 2019).

Las formas organizativas de la superación profesional que se proponen, se seleccionan atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las mismas, prevén que cuando los docentes las cursen reciban, desde el inicio una preparación básica, que debe sustentar en lo sucesivo mayor reflexión, innovación y creatividad con respecto a la práctica educativa, escenario del desempeño profesional.

La acción inicial se encamina a la determinación de pautas para la planeación de formas organizativas de la superación profesional que son:

- ✓ Cubrir todas las necesidades de superación derivadas del diagnóstico aplicado.
- ✓ Proyectar la superación con carácter sistémico que permita transformar el modo de pensar, actuar y sentir de docentes universitarios en cuanto a la atención educativa a estudiantes con discapacidad.
- ✓ Promover en los docentes universitarios, la valoración, la reflexión crítica y la innovación educativa, a partir de los conocimientos, experiencias y vivencias profesionales y personales en relación con la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

La conferencia especializada para Cancio (2017) se caracteriza por la profundización y el tratamiento problematizado a aspectos complejos, lineamientos científicos, tendencias, métodos de trabajo, literatura especializada y cuestiones en discusión en un campo científico dado, con el fin de propiciar la búsqueda de otras vías para la investigación. Enseña a analizar, meditar, generalizar, deducir y estudiar.

Según las consideraciones de la autora de la investigación, a los docentes universitarios que reciben la superación, la conferencia especializada les posibilita adquirir, con un enfoque dialéctico-materialista, los fundamentos científico-técnicos relacionados con concepciones actuales de la superación profesional y la atención educativa a estudiantes con discapacidad, se logra mediante el uso adecuado de métodos

científicos y pedagógicos, de forma tal que les permita la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes.

La autopreparación, en la bibliografía consultada se aprecia el criterio dado por Sánchez (2015), quien plantea que propicia la autogestión del aprendizaje y se apoya en el estudio independiente

Para la autora, la autopreparación resulta de gran importancia porque se sustenta en la reflexión individual en torno a la práctica educativa de los docentes universitarios para la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Los talleres profesionales, posibilitan presentar propuestas que avalen la labor docente; contribuyen al intercambio de puntos de vistas, opiniones, juicios, experiencias, vivencias; permiten complementar o actualizar los conocimientos y las habilidades

La autora asume que los talleres profesionales estimulan la reflexión crítica de los docentes universitarios acerca de la práctica educativa con los estudiantes con discapacidad; permiten a partir de la base de la preparación teórica, que se logre promover la elevación del proceso de superación profesional de los docentes universitarios a un hacer-haciendo.

El curso de superación, para Cabrera (2017), posibilita la actualización básica y especializada de los graduados universitarios; comprende la organización de un conjunto de contenidos que abordan resultados de investigación o asuntos trascendentes con el propósito de complementar o actualizar los conocimientos de los profesionales que lo reciban.

Según el criterio de la autora de la tesis, el curso de superación posibilita la actualización básica y especializada de los docentes universitarios en cuanto la atención educativa a estudiantes con discapacidad; comprende la organización de un grupo de contenidos que son el resultado de investigaciones nacionales e internacionales, de la experiencia práctica de la autora y de la sistematización de las concepciones esbozadas en distintas fuentes bibliográficas para estimular la reflexión crítica sobre la práctica educativa con estos estudiantes.

Los debates científicos, son definidos por Cabrera (2017), para quien constituyen una forma organizativa que propicia la producción de conocimientos, desarrollo de habilidades y la educación de actitudes en los docentes. Se apoya en el intercambio de opiniones y experiencias mediante el método de discusión temática. A consideración de la autora de la investigación, los debates científicos favorecen el intercambio científico sobre temas relacionados con la atención educativa estudiantes con discapacidad, mediante la confrontación de ideas, juicios y opiniones, avalados por la presentación de propuestas y soluciones derivadas de la práctica.

Una vez determinadas las formas organizativas de la superación profesional para los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, se procede a la elaboración de los programas. Como condición esencial se trabaja al inicio en la determinación y ordenamiento del contenido atendiendo a las acciones de selección, secuenciación y contextualización.

Selección del contenido

Se dirige a la selección de los contenidos del sistema de superación profesional para los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, de acuerdo con sus rasgos, a partir de sus potencialidades y necesidades de superación, las premisas y los contenidos científicos fundamentales que avalan la lógica del trabajo para la atención personalizada a cada estudiante con discapacidad, los problemas y tendencias que lo contextualizan. Esto conduce a la determinación de los contenidos, donde se precisan los conceptos básicos, las ideas claves, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en función de lo que tienen que saber hacer con respecto a los estudiantes con discapacidad.

Secuenciación de los contenidos

Facilita el ordenamiento graduado de los contenidos, responden a la organización por temas que sigue la lógica coherente de las ciencias, y las premisas que se establecen para lograr a partir de los rasgos de la atención educativa a estudiantes con discapacidad la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo. La secuenciación de los temas permite establecer el orden, las relaciones y la graduación ascendente y continua de los docentes universitarios.

La funcionalidad de los contenidos como instrumentos para la consecución de los objetivos, no depende solo de una adecuada selección de los contenidos, sino también de una buena organización/secuenciación de los mismos, facilita el aprendizaje en las conferencias especializadas, en el curso, en los talleres y los debates científicos, adoptados en el sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Contextualización de los contenidos

Favorece la significación práctica del contenido de la superación profesional de docentes universitarios al responder a necesidades y problemas del contexto de actuación pedagógica en relación con la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo y los rasgos de la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Propicia la integración del sistema de conocimientos y la experiencia de la práctica pedagógica reflexiva, lo cual permitirá retroalimentar aprendizajes y modos de actuación.

En relación con lo abordado se procede a determinar y ordenar los contenidos fundamentales que deben ser objeto de tratamiento en la superación profesional para los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad y que a su vez se relacionan directamente con los rasgos que deben distinguir dicha atención y que fueron explicitados en el capítulo I de la investigación, ellos son: identificación de barreras que limitan la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria, la generación de ambientes inclusivos , la adaptación y diversificación del currículo, la utilización de recursos didácticos, interactivos, tecnológicos y humanos , el establecimiento de los vínculos y acciones de colaboración con entidades laborales y la realización de tutorías y asesorías personalizadas a estudiantes con discapacidad .

El elemento distintivo en la elaboración de los programas de conferencias especializadas, en el curso, en los talleres y debates científicos, se centra en los procesos de alto grado de autonomía y creatividad, se traduce en programas que orienten y promuevan el aprender a aprender y aprender a emprender.

Programa de autopreparación: la autopreparación del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad facilita la realización de un grupo de acciones encaminadas al desarrollo

profesional y personal mediante la reflexión crítica individual de su práctica pedagógica en relación con los estudiantes con discapacidad. Estimula la realización de propuestas y soluciones que avalan el progreso de la autonomía, el razonamiento, pensamiento crítico, creatividad orientada a dar respuesta a los problemas que se presentan en la práctica educativa.

Los contenidos que se determinan para la autopreparación se agrupan en los temas siguientes:

Tema 1. La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. Generalidades y actualidad.

Tema 2. Características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Tema 3. El proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física. Recursos didácticos, interactivos y tecnológicos.

Programa de conferencias especializadas: retos de la superación profesional del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Favorece que los docentes incorporen los principales fundamentos científico-técnicos de la superación profesional y la atención educativa a estudiantes con discapacidad mediante la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en la superación profesional y su vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario

El contenido que se determina para la conferencia especializada es el siguiente:

Tema 1. Tendencias actuales de la discapacidad en la Educación Superior. Retos en la superación profesional del docente universitario.

Programa del curso de superación. La atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad. Garantiza el tratamiento de los contenidos relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad; propicia la integración de la teoría y la práctica y su contextualización en cada una de las acciones que coadyuva a la activa participación de los docentes a partir de la construcción, reconstrucción y socialización de los conocimientos, habilidades y actitudes, desde la autogestión del aprendizaje, intercambio de vivencias y experiencias con otros profesionales en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad.

Los contenidos del curso de superación se presentan mediante los siguientes temas:

Tema 1. Concepciones actuales de la inclusión educativa en la Educación Superior.

Tema 2. Regularidades psicológicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Tema 3. Recursos didácticos en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física

Tema 4. Particularidades de la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Programa de talleres profesionales. Talleres profesionales sobre atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física. Contribuye a la participación activa de los docentes universitarios en el proceso de superación, mediante intercambio de experiencias, vivencias, criterios, planteamientos de hipótesis o problemas a partir de los conocimientos previos y la toma de partido en cuanto a propuestas de soluciones innovadoras a problemas que se identifican con la atención educativa a los estudiantes con discapacidad, lo cual favorece la reflexión individual y grupal.

Los contenidos para los talleres profesionales se agrupan en los temas siguientes:

Tema 1. La sensibilización en torno a la discapacidad. Barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria.

Tema 2. Potencialidades de la utilización de recursos didácticos, interactivos, tecnológicos y humanos en la atención educativa a los de estudiantes con discapacidad.

Tema 3. Premisas generales sobre adaptación y diversificación del currículo en función de las particularidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Tema 4. La tutoría y la atención personalizada a estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo.

Programa de debates científicos. Atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad. Permite la actualización científica del conocimiento profesional de los docentes mediante la presentación de razonamientos, juicios y cuestionamientos; confrontación de ideas, saberes y experiencias que evidencian el crecimiento profesional y personal mediante los conocimientos y habilidades desarrolladas en el proceso

de superación. Las reflexiones individuales y grupales contribuyen a crear condiciones para el desarrollo ascendente de la creatividad y la investigación.

Los temas previstos para el desarrollo de los debates científicos son los siguientes:

Tema 1. Desafíos de la inclusión educativa en la Educación Superior.

Tema 2. Acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior

Tema 3. Las TIC como instrumentos de mediación para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.

Evaluación de cada forma organizativa del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

Con el propósito de evaluar de forma integrada los conocimientos, las habilidades y las actitudes, la evaluación se asume como proceso y como resultado, lo cual favorece el cambio, la transformación profesional y personal de los docentes universitarios en relación con la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Los docentes deben concebir la evaluación como un proceso natural de perfeccionamiento profesional y humano, que les va a permitir su desarrollo en la medida que aprendan a autoevaluarse y a evaluar el trabajo de los demás, empleando espacios presenciales caracterizados por la reflexión y confrontación de ideas, puntos de vistas, criterios, experiencias y vivencias en relación con la práctica educativa.

El empleo de la evaluación sistemática o frecuente se prevé por cuanto se realiza de forma constante en las distintas formas de superación adoptadas, responden al objetivo previsto, da seguimiento al proceso de preparación para elevar los resultados al corregir o potenciar en el momento el estado de desarrollo; propicia el estudio sistemático y el carácter consciente del docente en la autogestión del aprendizaje.

Se propone evaluar cada forma organizativa de la superación como sigue:

Autopreparación: se utiliza la evaluación sistemática o frecuente, mediante la guía.

Talleres profesionales: se realizará de forma sistemática o frecuente en el desarrollo de cada taller, a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencie cada docente.

Curso de superación: se hará de forma sistemática o frecuente. Se presta especial atención a la participación de los docentes en los debates, reflexiones e intercambios de conocimientos a partir de los estudios independientes orientados. Como evaluación final se propone la modelación de una clase en la que se evidencien los conocimientos, habilidades y actitudes promovidas en el curso.

Debates científicos: la evaluación de los docentes es sistemática, a partir de la participación activa en los debates en los que integren y apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad, adquiridos durante el proceso de superación.

Como evaluación final o cierre del sistema de superación profesional, se propone el desarrollo de una sesión científica (Anexo 13), en la que los docentes apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes atendidas durante el proceso de superación profesional.

A pesar de que se separa cada una de las formas de organización presentes en el sistema de superación profesional para su explicación y mejor comprensión, en su implementación muestran un carácter dialéctico, se interrelacionan.

Conclusiones parciales

El análisis de la información derivada de la aplicación de los diversos métodos y técnicas de investigación permitió obtener el diagnóstico del estado actual de la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad; determinar las principales regularidades expresadas en potencialidades y necesidades, las cuales se centran en las características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad, los recursos didácticos y la atención educativa de dichos estudiantes.

El sistema de superación profesional para los docentes universitarios está estructurado en tres subsistemas: sensibilización, actualización y profundización, permite dar respuesta a las necesidades de superación identificadas.

CAPÍTULO 3

**VALIDACIÓN DEL SISTEMA DE SUPERACIÓN
PROFESIONAL DIRIGIDO A LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

CAPÍTULO 3. VALIDACIÓN DEL SISTEMA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DIRIGIDO A DOCENTES UNIVERSITARIOS EN ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Se presenta la validación del sistema de superación profesional propuesto mediante dos momentos: la valoración por expertos y la constatación de la efectividad del diseño presentado y los resultados de las acciones contenidas en la propuesta, a través de la evaluación del estado de la superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

3.1 Valoración del sistema de superación profesional por criterios de expertos

En el presente epígrafe se plantean los principales resultados obtenidos luego de la valoración realizada por el grupo de expertos. Para su selección se siguieron los criterios siguientes:

- Poseer título de licenciado.
- Poseer más de 10 años de experiencia profesional vinculados a la Educación Superior.
- Poseer 10 años de experiencia profesional vinculados en la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad.
- Disposición para cooperar en la evaluación del sistema de superación que se presenta.

La muestra intencional de expertos, fue de 30, lo cual garantiza un error menor que 0,02, en los datos obtenidos, a partir de lo que indica Crespo (2007), de acuerdo con la Academia de Ciencias de la URSS. Luego de la selección de los posibles expertos, se procedió a la aplicación de un cuestionario de autovaloración para la realización de evaluaciones acerca de su competencia y las vías que les permitieron argumentar sus criterios en relación con el tema. El cuestionario está en el (Anexo 14).

El análisis de la información recopilada permitió la selección de los expertos mediante la determinación de su coeficiente de competencia (K).

Para procesar este instrumento se determinó el coeficiente de conocimiento (Kc) a partir de la valoración realizada por el especialista acerca de su competencia en cuanto al tema, en una escala de 0 a 10, donde 0 implica no poseer conocimientos y 10 expresa un conocimiento pleno. El criterio dado se multiplicó por 0,1 para obtener una escala que osciló entre 0 y 1.

Para la determinación del coeficiente de argumentación (K_a), se tuvo en cuenta el grado de influencia (alto, medio o bajo) a partir de las selecciones realizadas por los expertos posibles, la suma de los puntos obtenidos permitió determinar este valor. Para ello se utilizaron los valores representados en una tabla patrón. El promedio entre el coeficiente de conocimiento y el coeficiente de argumentación determinó el coeficiente de competencia.

La codificación que se siguió para la interpretación del coeficiente de competencia (K) fue la siguiente:

Si ($0.8 < k < 1.0$), el coeficiente de competencia es alto; si ($0.6 < K < 0.8$), el coeficiente de competencia es medio y si ($K < 0.6$) el coeficiente de competencia es bajo. Fueron considerados expertos aquellos cuyo valor K se ubicó entre 0.6 y 1.

Luego del análisis y cuantificación de los niveles de competencia se seleccionaron 30 expertos; de ellos 22 obtuvieron puntuaciones entre 0.8 y 1.0, por lo que se ubicaron en la categoría alta y 8 obtuvieron puntuaciones entre 0.6 y 0.8, se consideraron con un coeficiente de competencia medio.

Los resultados relacionados con el coeficiente de conocimientos, el de argumentación y el de competencia de cada uno de los expertos aparecen en el anexo 15.

El grupo de expertos quedó conformado de esta forma: docentes de la Universidad de Cienfuegos y de la Universidad Pedagógica Enrique José Varona, funcionarios del Ministerio de Superior.

Del total de expertos, 12 son Doctores en Ciencias Pedagógicas, 14 poseen título académico de Máster, 4 Doctores en Ciencias Psicológicas. Todos cuentan con más de 10 años de experiencia en la docencia y han estado vinculados de una u otra forma a la educación de estudiantes con discapacidad y a la superación profesional de los docentes.

Se realizaron dos rondas. Una primera, a 30 expertos seleccionados intencionalmente les fue entregado un cuestionario compuesto por 10 aspectos con el objetivo de valorar el sistema de superación profesional, mediante variables ordinales o escala tipo Likert (anexo 16).

El cálculo de los resultados se realizó con el tabulador electrónico Microsoft Office Excel programado para ese fin, de acuerdo con los criterios de Crespo (2007).

3.1.1 Resultados de la primera ronda de expertos

Luego de realizar el procesamiento de la consulta a expertos durante la primera ronda en la que se presentó la primera versión del sistema de superación profesional se analizaron las valoraciones, sugerencias y opiniones ofrecidas, permitió arribar a las consideraciones siguientes:

El primer indicador: fundamentos en los que se sustenta el sistema de superación profesional, fue evaluado como muy adecuado por 22 expertos, seis lo consideraron bastante adecuado y dos como adecuado. Los expertos coinciden en que los fundamentos resultan coherentes, reflejan las bases teóricas esenciales desde las concepciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas, la comprensión de los aspectos que se consideran medulares en el sistema de superación profesional, aunque se sugiere su revisión de modo que se establezca una mayor correspondencia con el objetivo declarado en el mismo.

El indicador dos: formulación de los objetivos del sistema y su correspondencia con los subsistemas determinados, fue evaluado por dos expertos como muy adecuado y 26 lo consideraron bastante adecuado y dos adecuado. Plantean que los objetivos están formulados de manera adecuada y se corresponden con las necesidades de superación de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

El indicador tres: pertinencia de los contenidos en relación con los subsistemas, obtuvo las categorías siguientes: 24 muy adecuado, tres bastante adecuado y tres adecuado. De manera general, la propuesta de los contenidos fue evaluada como bastante adecuado. Los expertos consideraron que el contenido guarda estrecha relación con los objetivos y conduce a la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

En el indicador cuatro: distribución de horas y formas de organización determinadas en los subsistemas, cinco expertos lo consideraron muy adecuado, 20 bastante adecuado y cinco dieron igual categoría. Se consideró como bastante adecuada la distribución del tiempo y se sugirió revisar el número de horas para el curso, el tiempo de duración de cada uno de los encuentros, teniendo en cuenta el contexto universitario y las particularidades de la superación profesional que se desarrollará.

En el indicador cinco: correspondencia de las formas de evaluación con los objetivos y contenidos, lo consideraron muy adecuado, seis expertos; como bastante adecuado, 23 y adecuado solo uno. Los expertos consideran bastante adecuada la correspondencia entre las formas de evaluación con los objetivos y contenidos, pero sugieren, que las formas de evaluación respondan más directamente a los objetivos y contenidos seleccionados, a las formas de organización previstas, de modo que el docente pueda mostrar las habilidades adquiridas para el trabajo con estudiantes con discapacidad.

El indicador seis: actualidad de la bibliografía básica y complementaria fue evaluado por tres expertos como muy adecuado, 25 como bastante adecuado y dos adecuado.

En el indicador siete: relación con la correspondencia del sistema y las exigencias actuales de la superación profesional de docentes, 21 expertos lo evaluaron como muy adecuado, seis bastante adecuado y tres adecuado. Los expertos consideran que el sistema diseñado cumple con los requisitos y exigencias establecidas y se ajusta a las características de este proceso.

El indicador ocho: la redacción del sistema de superación profesional diseñado, obtuvo evaluación de muy adecuado por cinco expertos y bastante adecuado por 25 expertos. Se consideró que el sistema ofrece una comprensión asequible desde su redacción y estructura general concebida.

En el indicador nueve: la contribución del sistema de superación profesional a la superación de los docentes universitarios en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad, fue evaluado por 26 expertos como muy adecuado y por cuatro, como adecuado. Los criterios favorables parten de la profundización en aquellos elementos que resultan guía para que el docente universitario pueda afrontar la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

En el indicador 10, relacionado con la factibilidad y pertinencia de la aplicación del sistema de superación profesional, lo consideraron muy adecuado tres, bastante adecuado 24 y adecuado tres. Los criterios emitidos por los expertos coinciden en que el sistema de superación profesional es factible de ser aplicado, a partir de tenerse en cuenta las características generales del contexto para el cual se ha concebido. Para

los expertos, deben tenerse en cuenta las recomendaciones ofrecidas antes de llevar la propuesta a la práctica.

Al emplear la metodología de comparación por pares, que recomienda Crespo (2007), se obtuvieron los puntos de corte expresados en la tabla 1 y la figura 2. En la tabla 2 se presentan las categorías evaluativas de los aspectos del sistema de superación profesional para los docentes universitarios.

Tabla 1. Determinación de los puntos de corte en la primera ronda a expertos. (N=30)

Puntos de corte			
C1	C2	C3	C4
MA	BA	A	PA
-0,3570	1,4133	3,4319	3,4119
Sumatoria de las sumas			
42,7442			
N			
1,3885			

Elaborada por la autora a partir de los datos procesados

Tabla 2. Resultado de la valoración de los aspectos del sistema de superación profesional en la primera ronda de expertos. (N=30)

Aspectos	N-P	Categorías
Fundamentos en los que se sustenta el sistema de superación profesional.	0,6934	Muy adecuado
Formulación de los objetivos del sistema y su correspondencia con los subsistemas determinados.	-0,1624	Bastante adecuado
Pertinencia de los contenidos en relación con los subsistemas.	-0,6932	Muy adecuado
Distribución de las horas y formas de organización determinadas en los subsistemas.	-0,1624	Bastante adecuado
Correspondencia de las formas de evaluación con los objetivos y contenidos.	-0,4105	Muy adecuado
Actualidad de la bibliografía básica y complementaria.	-0,2173	Bastante adecuado
Correspondencia del sistema con las exigencias actuales de la superación profesional de los docentes.	-0,6139	Muy adecuado
Redacción del sistema de superación profesional.	-0,9868	Muy adecuado

Contribución del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.	-3,4764	Muy adecuado
Factibilidad y pertinencia de la aplicación del sistema de superación profesional.	-2,1324	Muy adecuado

Elaborada por la autora, a partir de los datos procesados

Como puede observarse en las tablas y figura anteriores, la comparación de los N-P de cada aspecto evaluado, permitió afirmar que resultaron bastante adecuados los aspectos: formulación de los objetivos del sistema y su correspondencia con las necesidades de superación de los docentes; distribución de las horas y formas de organización; actualidad de la bibliografía básica y complementaria. Los demás alcanzaron la categoría de muy adecuados. No hubo aspectos evaluados en las categorías inferiores.

No obstante, se realizó el análisis de la prueba no paramétrica W de Kendall, para determinar el coeficiente de concordancia entre los criterios de los expertos, los resultados aparecen en el anexo 16.

En ese caso, se pudo rechazar la hipótesis nula, ya que la significación asintótica (0,000) es menor que 0,05, asumida por el investigador. Sin embargo, la prueba expresa un bajo nivel de concordancia de W de Kendall de 0,333, lo que representa un 33,3% de acuerdo entre los expertos, según la escala valorativa descrita en el anexo 17.

Los expertos recomendaron:

- Revisar los fundamentos en los que se sustenta el sistema de modo que se corresponda con los objetivos del mismo.
- Incluir en la bibliografía básica y complementaria a los autores que son considerados clásicos o referentes importantes en el estudio de la discapacidad.
- Lograr mayor precisión en las orientaciones metodológicas del sistema de superación profesional.
- Reconsiderar las formas de evaluación de modo que se correspondan con los objetivos y contenidos seleccionados.

Las opiniones y sugerencias dadas en la primera ronda se tuvieron en cuenta por la autora de esta investigación y contribuyeron a modificar el sistema de superación profesional que fue presentado a los expertos en una segunda ronda.

3.1.2 Resultados de la segunda ronda de expertos

Luego de realizar el procesamiento de la consulta a expertos durante la segunda ronda en la cual se presenta la segunda versión del sistema de superación profesional se determinaron las categorías definitivas de cada uno de los aspectos valorados. Los detalles del procesamiento estadístico se presentan en el anexo 17.

Al igual que en la primera ronda, se empleó la metodología de comparación por pares y se obtuvieron los puntos de corte expresados en la tabla 3 y la figura 3. Las categorías evaluativas de los aspectos del sistema de superación profesional para los docentes universitarios se presentan en la tabla 3.

Puntos de corte			
C1	C2	C3	C4
MA	BA	A	PA
0,8451	2,8924	3,4119	3,4119
Sumatoria de las sumas			
105,6141			
N			
2,6404			

Elaborada por la autora a partir de los datos procesados

Tabla 4. Resultado de la valoración de los aspectos del sistema de superación profesional en la segunda ronda de expertos. (N=30)

Aspectos	N-P	Categorías
Fundamentos en los que se sustenta el sistema de superación profesional.	-0,9336	Muy adecuado
Formulación de los objetivos del sistema y su correspondencia con los subsistemas determinados.	-0,8360	Muy adecuado
Pertinencia de los contenidos en relación con los subsistemas.	-0,2283	Muy adecuado
Distribución de horas y formas de organización determinadas en los subsistemas.	-0,8002	Muy adecuado

Correspondencia de las formas de evaluación con los objetivos y contenidos.	-0,7687	Muy adecuado
Actualidad de la bibliografía básica y complementaria.	-0,0778	Muy adecuado
Correspondencia del sistema con las exigencias actuales de la superación profesional de los docentes.	-0,8360	Muy adecuado
Redacción del sistema de superación profesional.	-0,8002	Muy adecuado
Contribución del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.	-2,9113	Muy adecuado
Factibilidad y pertinencia de la aplicación del sistema de superación profesional.	-3,4764	Muy adecuado

Elaborada por la autora, a partir de los datos procesados

Como puede observarse en las tablas y figura anteriores, la comparación de los N-P de cada aspecto evaluado, permitió afirmar que todos fueron valorados como muy adecuados. El análisis de la prueba no paramétrica W de Kendall, permitió verificar el acuerdo entre los expertos. En esa segunda ronda, se pudo rechazar la hipótesis nula, ya que la significación asintótica (0,000) es menor que 0,05, asumida por el investigador. La prueba expresa un alto nivel de concordancia de W de Kendall de 0,918; lo que representa un 91,8% de acuerdo entre los expertos, según la escala valorativa descrita en el anexo 17.

Todo lo anterior permitió afirmar que en la segunda ronda el acuerdo entre los expertos se elevó de manera favorable, tanto por el coeficiente de concordancia, como por las altas categorías asignadas por los expertos al valorar el sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

3.2. Evaluación de la efectividad del sistema de superación profesional mediante implementación en la práctica

Para la evaluación de la efectividad del sistema de superación profesional, se procedió a caracterizar la muestra para la implementación de la propuesta en la práctica educativa y se analizaron los resultados obtenidos en cada subsistema del sistema de superación profesional dirigido a docentes universitarios.

La muestra estuvo conformada por 30 docentes universitarios que laboran en la Universidad de Cienfuegos. Fue determinada bajo un criterio de selección intencional que se justifica en el hecho de que tengan en sus

aulas estudiantes con discapacidad. Se destaca que todos manifiestan insuficiencias evidenciadas al ofrecer atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

En el primer momento de la aplicación de la propuesta se explicó a directivos y docentes universitarios el objetivo de la investigación para implicarlos en el proceso, en función de contribuir a la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Se logró la sensibilidad, comprensión y apoyo para ofrecer a los docentes las posibilidades de participar en la superación proyectada, de manera que se sintieran motivados y apoyados por los directivos. También se convinieron los horarios y locales de trabajo.

Tabla 5. Cronograma de acciones para instrumentar el sistema de superación profesional.

Acciones	Tiempo de duración	Responsable	Participantes
Conferencias especializadas: retos de la superación profesional del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.	28 horas/noviembre	Profesora investigadora	Docentes en superación
Talleres profesionales: Talleres profesionales sobre atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.	20 horas/diciembre	Profesora investigadora	Docentes en superación
Curso de superación. La atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad.	96 horas/ enero-febrero	Profesora investigadora	Docentes en superación
Debates científicos. Universidad y discapacidad. Reflexiones y experiencia.	16 horas-marzo	Profesora investigadora	Docentes en superación

Subsistema de sensibilización

En el subsistema se desarrolló el taller profesional de sensibilización, centró su objetivo en sensibilizar, motivar y crear disposición en los docentes universitarios en relación con el sistema de superación profesional y garantizar su participación activa en el mismo.

Para asegurar la calidad en el desarrollo del taller profesional 1 (taller de sensibilización), se les hizo llegar a los docentes (con antelación) y a través del correo electrónico el sistema de superación profesional y una guía de autopreparación con las ideas fundamentales que se someterían a debate y discusión durante el desarrollo del mismo, toda esta información estuvo a disposición de los docentes, se publicó en la plataforma moodle, la que permitió organizar los contenidos de la guía de autopreparación y los talleres profesionales, contar con videos tutoriales y ejercicios a resolver por los docentes.

El taller de sensibilización se planificó para dos horas, los docentes pudieron realizar con antelación la descarga desde la plataforma, lo cual contribuyó a la comprensión de las acciones propuestas en el sistema de superación profesional y del tema a tratar.

Durante el taller la investigadora se desempeñó como moderadora, se seleccionó un docente con habilidades comunicativas para que asumiera el rol de registrador, quien tuvo a su cargo el registro de los criterios esenciales. El taller profesional tuvo por tema: la sensibilización en torno a la discapacidad. Barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria. Se organizó atendiendo a la siguiente estructura:

Introducción: la moderadora realizó la introducción de la actividad. Preciso el objetivo del taller profesional y se interesó por conocer si los docentes se habían preparado para la sesión de trabajo.

Como parte de la introducción la investigadora (moderadora del taller profesional), explico los aspectos esenciales de la investigación que se ha realizado, en función de contribuir a la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. En este sentido abordó algunos elementos:

- ✓ Regularidades derivadas del diagnóstico de las necesidades de superación en torno a la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

- ✓ Origen del sistema de superación profesional.
- ✓ Concepción de la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.
- ✓ Temáticas a trabajar en la superación profesional, formas de organización y evaluación a utilizar.

Los docentes en sus intervenciones revelaron el conocimiento acerca de la investigación y expresaron su comprensión en relación con la necesidad de estar preparados para brindarles una atención educativa de calidad a los estudiantes con discapacidad.

Desarrollo: la moderadora inició la discusión y el debate del video Primer día de clases, publicado en la plataforma moodle. Se realizaron valoraciones críticas, reflexiones e intercambios en relación con aquellas barreras de acceso físico (infraestructura y espacios), de acceso al currículo (metodología, contenidos) y las actitudinales que no que no favorecen el aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria a partir de las experiencias. Se compartieron las mejores prácticas y propuestas, lo que promovió la búsqueda de posibles soluciones a partir del trabajo grupal.

Conclusiones: la investigadora, felicitó a todos los docentes por la asistencia, disciplina y participación activa durante el desarrollo del taller profesional.

Los docentes opinaron que la utilización de la plataforma les permitió analizar con profundidad, las particularidades del sistema de superación profesional, los contenidos de la guía de autopreparación y de los talleres profesionales, lo que les motivó para profundizar en los mismos. Consideraron además la importancia de contar con los videos que de forma previa pudieron visualizar.

En este momento se recabó en la sensibilización de estos en relación con la necesidad de su superación para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad y en la participación de todos en las acciones planificadas, se establecieron compromisos para garantizar la asistencia, puntualidad y participación activa; les agradeció las opiniones y criterios aportados, los que serán considerados a los efectos de perfeccionar el sistema de superación profesional

La guía de autopreparación 1 llevó por título: La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. Generalidades y actualidad. Estimuló la reflexión y valoración de la práctica pedagógica, al favorecer una actitud de perfeccionamiento constante, sobre la base del autoconocimiento de sus potencialidades y limitaciones relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad, a partir de saber discernir las barreras que entorpecen este proceso, de generar una cultura institucional y un clima de respeto e inclusión.

La conferencia especializada desarrollada en este subsistema tuvo por título: Tendencias actuales de la discapacidad en la Educación Superior. Retos en la superación profesional del docente universitario.

Se estructuró en introducción, desarrollo y conclusiones

Introducción: la moderadora retomó algunas de las ideas, propuestas, reflexiones y valoraciones críticas establecidas por docentes universitarios durante el taller profesional relacionado con la sensibilización en torno a la discapacidad y así establecer el tema de la conferencia, su continuidad y sistematicidad.

Desarrollo: durante el desarrollo de la conferencia especializada la moderadora señaló el objetivo de la misma para guiar la atención y la actividad de los docentes universitarios. Se logró una comunicación eficaz lo que posibilitó la escucha, la lectura y la toma de notas a la hora de introducir el contenido relacionado con los elementos más actuales de la discapacidad en la Educación Superior, y las principales tendencias en torno a estas personas, además de establecer que resulta un reto o desafío en la superación de los docentes universitarios.

Para dinamizar la conferencia se utilizaron ilustraciones, esquemas y gráficos. Teniendo en cuenta las ideas y puntos de vista de los docentes se siguió una dinámica que va de la reflexión individual a la reflexión grupal colaborativa.

Conclusiones: en el intercambio final con los docentes al concluir la conferencia, los docentes consideraron de suma importancia a partir de que es fundamental conocer sobre la discapacidad, para que así, de una forma más eficaz, dar respuesta a las necesidades de estos estudiantes, fueron conscientes al determinar que tienen carencias en temas relacionados con la discapacidad. Expusieron que la atención educativa a

este tipo de estudiantes exige de ellos una permanente actualización mediante la superación, pero con medios y procedimientos que promuevan el diálogo y la reflexión.

Permitió la valoración de las opiniones y criterios de estos respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas con relación con las personas con discapacidad, facilitando a la moderadora comprobar el cumplimiento del objetivo, la motivación de la próxima conferencia, establecer la bibliografía a consultar y determinadas actividades para su ejecución. Los docentes consideraron productivo el contenido abordado y se proyectaron por la aplicación de lo aprendido en la práctica educativa para transformar y perfeccionar la atención educativa de los estudiantes con discapacidad.

Con relación al subsistema de actualización

En este subsistema resultó necesaria la autopreparación de los docentes para luego enfrentar el curso de superación profesional. Los docentes universitarios se auto-prepararon en el tema 2, el cual les permitió a partir de un pensamiento reflexivo abordar las características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física, condujo a que los docentes realizaran un grupo de acciones encaminadas a la reflexión crítica e individual de su práctica pedagógica en relación con las características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

El curso de superación con el título La atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad, condujo a que los docentes profundizaran y actualizaran en temas relacionados con las concepciones actuales de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, a que identificaran barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria, a generar una cultura institucional y un clima respetuoso e inclusivo, a adaptar el currículo en función de las particularidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad, a seleccionar los recursos didácticos, interactivos y tecnológicos, de acuerdo a sus potencialidades y necesidades, a potenciar la tutoría como recurso en la atención educativa y a utilizar herramientas que mejoren el acceso y desarrollo laboral para favorecer dicha atención.

El intercambio final con los docentes al concluir el curso, permitió la valoración de las opiniones y criterios de estos respecto a los conocimientos adquiridos en relación con la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Consideraron productivos los contenidos abordados y la participación en las actividades realizadas, resaltaron la actualidad de la bibliografía utilizada, se proyectaron por la aplicación de lo aprendido a la práctica educativa para transformar y perfeccionar la atención educativa a estos estudiantes. Permitió confirmar que el desarrollo de los temas tratados contribuye a la superación profesional en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad; dado por el reconocimiento de los docentes acerca del aporte a sus conocimientos, habilidades y actitudes durante las acciones de superación.

Una vez concluido el curso se invitó a los docentes a participar en los talleres profesionales 2 y 3 los que tienen la siguiente estructura introducción, desarrollo y conclusiones. En la introducción los docentes expusieron sus expectativas respecto al tema a tratar, la moderadora estableció cómo se trabaja en equipos colaborativos, destacó que todos los participantes (moderadora y docentes en superación) aprenden y enseñan sobre la base de sus experiencias personales y profesionales diversas.

En el desarrollo se procedió a un debate crítico y creativo del grupo, relacionado con las potencialidades de la utilización de recursos didácticos, interactivos, tecnológicos en estudiantes con discapacidad al igual que las premisas generales a tener en cuenta en la adaptación y diversificación del currículo en función de las particularidades y necesidades de estos; la elaboración, intercambio y confrontación de saberes, experiencias y vivencias se desarrolló de forma ascendente, aprovechando las fortalezas de lo grupal para vencer resistencias y catalizar los cambios y transformaciones. Se siguió una dinámica que fue de la reflexión individual del trabajo a la reflexión grupal.

Conclusiones: en el cierre de los talleres se realizó la valoración de las mejores experiencias, propuestas y soluciones innovadoras; se prestó atención a la satisfacción de las expectativas y se procedió a la evaluación de la actividad.

Los docentes opinaron que al estar publicados estos talleres profesionales en la plataforma moodle hizo que utilizaran otros métodos e incorporaron las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dejaron ver durante el desarrollo de los talleres, el comportamiento crítico y reflexivo acerca de su propia práctica. Abordaron la importancia que le conceden a las acciones de investigación relacionadas con los estudiantes con discapacidad, dieron a conocer experiencias como resultados de indagaciones e investigaciones. De igual manera se destacaron diversas formas de emplear la tecnología educativa, alternativas y procedimientos metodológicos que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje dirigido a los estudiantes con discapacidad.

El subsistema de profundización comprendió la autopreparación cuya guía 3 consideró necesario el análisis desde una actitud reflexiva e investigativa los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física y recursos didácticos, interactivos y tecnológicos que pueden ser utilizados, favoreció desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, generar conocimientos y habilidades en los docentes universitarios que conducen a la elaboración de estrategias que aseguren la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

El taller profesional 4, el último, contribuyó a que los docentes realizaran valoraciones críticas, reflexiones e intercambios a partir de las propias experiencias relacionadas con la tutoría y la atención personalizada a estudiantes con discapacidad. Se promovió la discusión a partir del trabajo grupal durante la realización del mismo.

El intercambio final con los docentes en superación permitió confirmar que el desarrollo de los temas tratados en los diferentes talleres contribuyó a la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad; a garantizar la preparación teórico-práctica en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad desde una perspectiva interdisciplinar, lo cual está dado por el reconocimiento de los docentes acerca del aporte a sus conocimientos y prácticas durante las acciones de superación.

Consideraron de gran importancia la tutoría, pues les permitió conocer y acompañar al estudiante con discapacidad de acuerdo con las condiciones y exigencias de cada estudiante. Argumentaron que la tutoría universitaria, más allá de las formas particulares que adopte en cada caso, debe buscar una integración y coherencia del proceso de enseñanza aprendizaje, procurar mayor atención al estudiante con discapacidad generando un entorno facilitador del aprendizaje.

Seguidamente se desarrollaron los debates científicos 1, 2 y 3, se sometieron a reflexión y debate los temas de mayor polémica en relación con la atención educativa a los estudiantes con discapacidad: los desafíos de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, el acceso, permanencia y egreso al igual que las TIC.

Durante el desarrollo de los debates científicos los docentes manifestaron una actitud crítica y reflexiva para resolver problemas que afectan la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Se realizó en un clima favorable para la comunicación y socialización del conocimiento, la evaluación de los docentes fue a partir de la participación activa en el debate, lo que se manifiesta en sus conocimientos, habilidades y actitudes en relación con los temas abordados.

Durante los intercambios, los docentes se mostraron colaboradores, motivados a innovar, preguntar y comparar ideas, plantear dudas e insatisfacciones; ellos propusieron alternativas para contribuir con la superación; se mostraron colaborativos para resolver problemas y tareas relacionadas con la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Al evaluar el sistema de superación profesional se obtienen los resultados de la aplicación y el cumplimiento del objetivo trazado, se constató la transformación del objeto de estudio y su contribución a la solución del problema planteado.

La evaluación se desarrolla como proceso desde el diagnóstico, de manera que se pudo contar con una evaluación sistemática del estado de transformación alcanzado por los docentes universitarios sobre los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Las acciones se fueron aplicando desde el propio proceso de diagnóstico como se expresó con anterioridad, en la elaboración y en la implementación. Permitió

constatar resultados que se fueron alcanzando durante el desarrollo del sistema de superación profesional y planificar nuevas acciones de mejora en la superación una vez finalizada la aplicación total.

Al evaluar el aprendizaje de los docentes universitarios que cursaron la superación profesional diseñada, se planteó la evaluación sistemática durante el desarrollo de las formas de organización, la aplicación de la composición (Anexo 18) que, como técnica evaluativa, permitió la constatación de la expresión del vínculo afectivo con la tarea de atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

Contribuyó también a la evaluación del proceso de superación, la valoración de los criterios y opiniones de los docentes universitarios al concluir cada forma organizativa de la superación profesional y el proceso de superación en general.

La composición titulada “La superación profesional en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad ha significado para mí...” permitió apreciar los criterios, valoraciones y juicios críticos de los docentes universitarios acerca de los beneficios que les ha reportado la superación realizada.

En todos los docentes se expresaron motivos profesionales y personales en torno a estos estudiantes, manifestados en la seguridad y confianza de que sí es posible caracterizarlos y atenderlos, toda vez que ello influirá de manera decisiva en su desarrollo futuro tanto desde el punto de vista profesional como humano, manifestaron que la discapacidad no es una barrera sino una oportunidad, reflejaron en sus textos muestras de afecto, comprensión y respeto hacia los estudiantes con discapacidad.

- ✓ Las acciones de superación realizadas satisfacen necesidades y expectativas, porque participaron de manera activa y aportaron con sus criterios para el mejoramiento, desde su implementación.
- ✓ Apreciaron como positiva la concepción de integrar la superación y la investigación desde su práctica y los niveles de ayuda brindados propició el aumento de su motivación e interés.
- ✓ Valoraron como novedoso e interesante, lo referente al trabajo con la plataforma Moodle, como un medio para flexibilizar y facilitar en gran medida el proceso de enseñanza aprendizaje durante la superación, comentaron sobre cómo esta representa una herramienta en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, pues son aspectos deficitarios en su formación inicial.

- ✓ Destacan la dinámica lograda durante los intercambios lo que propicia un mejor conocimiento y precisión en el contenido, dominio y la comunicación establecida en el desarrollo de las temáticas.
- ✓ Resaltaron la realización de actividades prácticas conjuntas entre los docentes, en acciones investigativas para resolver problemas que se les presentan en su desempeño profesional

Se realizó la entrevista grupal (Anexo 19), para su ejecución se dividieron los docentes en grupos de entre 7 y 8 participantes, según describen Aravena (2006); y Avello (2016). Autores que establecen ventajas a entrevistas grupales, pues reproducen formas de interacción personal que ocurren en la vida cotidiana, permite que afloren opiniones y relatos que de otro modo no se expresarían con igual libertad.

Una vez realizada la entrevista grupal se registran criterios manifestados por los docentes universitarios:

- ✓ Al inicio hubo temor lo cual constituyó un obstáculo para el intercambio entre docentes, además para mucho constituyó un tema nuevo.
- ✓ En ocasiones la urgencia de tareas cotidianas que se impusieron, limitaron la asistencia de algunos docentes universitarios a las actividades de superación.
- ✓ Contribuyó al uso de las tecnologías (plataforma Moodle).
- ✓ Favoreció que los docentes universitarios ampliaran los conocimientos acerca de la discapacidad y las concepciones más actuales sobre la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.
- ✓ Brindó herramientas para la caracterización e identificación de los estudiantes con discapacidad.
- ✓ Contribuyó a modificar concepciones en relación con el origen de la discapacidad.
- ✓ Entre los efectos educativos del sistema se encuentran, la adecuada comunicación, el buen trato, el respeto a las ideas ajenas, tolerancia, adquisición de modelos de conducta, de formas de expresión, identificación de cualidades positivas del compañero o del moderador, la ayuda en la solución de problemas para alcanzar metas comunes.
- ✓ Se logró la valoración del criterio de los demás y de la labor realizada por otros colegas. Es una buena alternativa de superación profesional para el logro de un clima de cooperación y comunicación favorable.

- ✓ Los resultados de la superación recibida se revierten en los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad a partir del perfeccionamiento de la atención educativa.
- ✓ Las acciones del sistema fueron adaptadas a las condiciones concretas del grupo de docentes universitarios, se tomó como punto de partida la determinación de necesidades de los implicados.
- ✓ Sensibilidad e interés compartido con la necesidad de mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

Resultados de las Observaciones a clases

Las observaciones a las clases permitieron constatar cómo los docentes universitarios brindan atención educativa a los estudiantes con discapacidad una vez concluida la superación profesional.

Se realizaron 15 observaciones a clases. Estas fueron evaluadas de bien, evidenciándose resultados superiores en todos los indicadores establecidos con relación al diagnóstico del estado actual.

A continuación, se describen los resultados obtenidos:

En las 15 clases observadas que representa el (100%) se constató que los docentes demostraron conocimientos de las particularidades clínicas y psicológicas de los estudiantes con discapacidad.

Se pudo observar que 12 docentes (80%) atienden de manera diferenciada las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad y del grupo y 3 (20%) lo realizan en algunos momentos de la clase.

La totalidad de los docentes (100%) propician las condiciones higiénicas y organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Todos los docentes (100%) garantizan la base orientadora de la actividad de forma tal que llegue a los estudiantes con discapacidad.

En relación con el contenido que imparten los docentes a partir de las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad, 14 cumplen con este indicador (93,3%), 1 (6,6%) no lo realiza, pues no se ajusta a dichas características.

Se constató que 14 docentes (93,3%) motivan a los estudiantes con discapacidad para que el contenido adquiera significado y sentido personal, les ofrecen seguridad y les dan la posibilidad de preguntar y expresar inquietudes.

La totalidad de los docentes (100%) favorecen la motivación y disposición hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiera significado y sentido personal para todos los estudiantes.

Utilizan en sus clases el trabajo individual, grupal y por parejas con los estudiantes con discapacidad, 14 docentes (93,3%) y uno (6,6%) no lo hace.

Se pudo observar que todos los docentes (100%) utilizan recursos didácticos para lograr el máximo desarrollo de los estudiantes con discapacidad en el alcance de los objetivos.

Solo 12 docentes (80%) realizan adaptaciones al currículo teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, 3 (20%) no la realizan

En las observaciones realizadas 14 docentes (80%) ajustan la evaluación a los objetivos planteados con carácter diferenciado, pues responde a las potencialidades y necesidades de los estudiantes y posee un carácter educativo e inclusivo.

Todos los docentes (100%) logran un clima de comunicación afectivo, agradable y acogedor que favorece la confianza y autoestima de los estudiantes con discapacidad. Se constató que aceptan y comprenden que los estudiantes con discapacidad reciban ayudas de sus compañeros, el resto lo permite de manera parcial, pues no siempre la propician y en ocasiones, interfieren dicha ayuda.

Se observó en todas las clases que los docentes cumplieron con los indicadores relacionados con: los conocimientos de las particularidades clínicas y psicológicas de los estudiantes con discapacidad las condiciones higiénicas y organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje; la base orientadora de la actividad de forma tal que llegue a los estudiantes con discapacidad; la motivación y disposición hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiera significado y sentido personal para todos los estudiantes; en la utilización de recursos didácticos; en el logro de un clima de comunicación afectivo, agradable y acogedor y en la aceptación y comprensión que los estudiantes con discapacidad reciban ayudas de sus compañeros.

Al valorar de manera general el sistema de superación profesional implementado se utilizó el método de Caras de Chernoff, por sus bondades en el análisis y valoración cualitativa. Para su aplicación se tuvo en cuenta investigaciones realizadas por Milián (2014); Avello (2016); y Hernández (2018).

El método se aplicó a los directivos de las facultades de Ciencias Sociales, Ingeniería, Agraria, Cultura Física y Educación, de la Universidad de Cienfuegos. Se consideró que las valoraciones de estos sujetos permitirían confrontar los criterios de la investigadora y de los docentes universitarios y confirmar los cambios que se precisen. Se consideraron los directivos de las facultades mencionadas, pues todos participaron en la mayoría de las acciones desarrolladas; estos directivos son quienes evaluaron a los docentes universitarios desde el punto de vista administrativo, pudieron valorar su avance.

Se determinaron los criterios e indicadores a valorar por los directivos, se estableció la relación entre los rasgos de la Cara de Chernoff y la magnitud de los indicadores representados por dichos rasgos:

Factibilidad: Tamaño de los ojos = indicador 1 (a menor tamaño menor puntuación).

Pregunta 1: ¿Se ajustó a las condiciones y dinamismo de los procesos desarrollados en la universidad?

Separación entre los ojos = indicador 2 (a menor separación menor puntuación).

Pregunta 2: ¿Optimizó recursos materiales y humanos, tiempos y espacios?

Pertinencia: Altura de los ojos = indicador 1 (a menor altura menor puntuación).

Pregunta 3: ¿Contribuyó a resolver un problema concreto en el contexto universitario?

Amplitud de la boca = indicador 2 (a menor amplitud menor puntuación).

Pregunta 4: ¿Respondió a las necesidades de superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad?

Altura de la boca respecto al mentón = indicador 3 (a menor altura menor puntuación).

Pregunta 5: ¿Contribuyó al desarrollo de las habilidades que requiere un docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad?

Relevancia: Implantación de orejas = indicador 1 (mientras más baja se implanten menor puntuación).

Pregunta 6: ¿Modificó las concepciones y prácticas de los docentes universitarios que participaron?

Tamaño de las orejas = indicador 2 (a menor tamaño menor puntuación).

Pregunta 7: ¿Contribuyó al trabajo colaborativo entre los docentes universitarios y a la apropiación de los pasos de este método para el trabajo con estudiantes con discapacidad en el aula?

Sustentabilidad: Tamaño de la nariz = indicador 1 (a menor tamaño menor puntuación).

Pregunta 8: ¿Pudo insertarse este enfoque en la implementación de la superación profesional de los docentes universitarios en la universidad?

Transferibilidad: Ángulo agudo de las cejas respecto a la horizontal = indicador 1 (a menor ángulo menor puntuación).

Pregunta 9: ¿Se podrá implementar la propuesta en otras Universidades, después de efectuar las adecuaciones necesarias?

Una vez diseñado el cuestionario de nueve preguntas para ser respondidas en una escala tipo Likert (5 = totalmente de acuerdo; 4 = muy de acuerdo; 3 = de acuerdo; 2 = poco de acuerdo y 1 = totalmente en desacuerdo), se les envió a los participantes el instrumento para que emitieran sus juicios acerca del proceso y resultado de la implementación de las formas de superación profesional implementadas en el sistema propuesto.

A partir del análisis efectuado a la información que ofrece la figura, se evidencia que los directivos realizan un juicio favorable de la propuesta implementada, en relación con los criterios “se ajusta a las condiciones y dinamismo de los procesos que se desarrollan en la universidad” y “optimiza recursos materiales y humanos, tiempos y espacios”; se observa que de las ocho caras, seis poseen ojos grandes y siete separados, lo cual significa que seis directivos emitieron la máxima puntuación posible a estas interrogantes. El hecho de encontrar dos caras con ojos no todo lo grande posible, aunque no totalmente en desacuerdo, está relacionado con la experiencia del contexto donde se desempeñan los directivos y la incertidumbre que producen los cambios en los procesos institucionalizados.

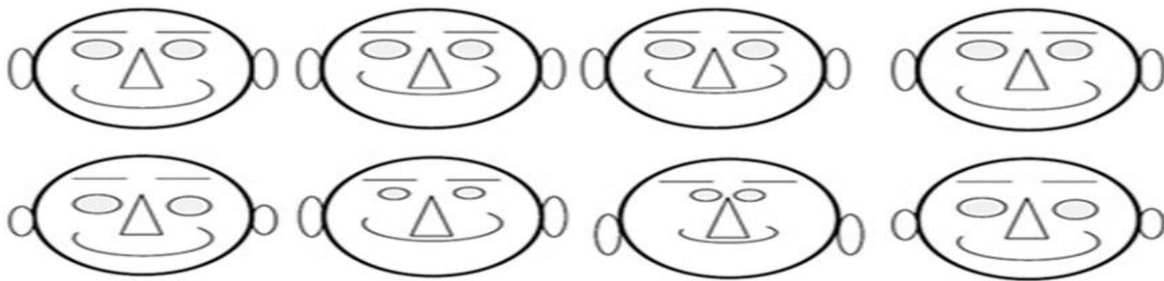


Figura 4. Rasgos de las Caras de Chernoff y magnitud de los indicadores representados por rasgos.

Elaborada por la autora a partir de los datos procesados de la entrevista a directivos

Las valoraciones respecto al problema concreto que se resuelve en el contexto universitario y si ofrece respuesta a las necesidades de superación profesional de los docentes universitarios, fueron favorables.

La figura ilustra que siete caras presentan ojos con una adecuada ubicación y bocas con una apropiada amplitud, aunque la altura de la boca varió, se puede analizar que el sistema está recién aplicado y por supuesto que muchos conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los docentes universitarios aún no ha tenido impacto en los estudiantes o no se han dado continuidad a las acciones de superación por no haber estado en las prioridades de la dirección de universidad.

Con respecto a la relevancia, solo un rostro no tiene las orejas en su posición adecuada, por lo que la mayoría entiende que se modificaron las concepciones y prácticas de la superación de los docentes universitarios que participaron en las acciones de superación. También una sola cara cuenta con orejas pequeñas, lo cual indica consenso en que la implementación de las formas de superación contribuyó al aprendizaje colaborativo entre los docentes universitarios. Por último, se puede apreciar que el tamaño de la nariz y el ángulo de las cejas respecto a la horizontal, son adecuados en las seis caras, por lo que, con respecto a la sustentabilidad y transferibilidad, los directivos emitieron las mayores puntuaciones.

Conclusiones parciales

La consulta a los expertos permitió evaluar favorablemente la calidad del sistema de superación profesional, dirigido a los docentes universitarios para ofrecer la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

El sistema de superación profesional fue evaluado en la práctica mediante la implementación de formas de organización planificadas: autopreparación, conferencias especializadas, talleres profesionales, el curso de superación y los debates científicos. Se logró aprovechar gran parte de la experiencia de los docentes universitarios participantes en esta superación lo cual permitió un intercambio de ideas y reflexiones sobre las temáticas abordadas.

La observación a clases, la composición y la entrevista grupal permitieron corroborar la efectividad del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios, se logró elevar la superación para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Las acciones de superación profesional implementadas en el sistema fueron valoradas por los directivos mediante la aplicación de las Caras de Chernoff, los resultados evidenciaron que los directivos de la universidad realizan un juicio favorable en relación con la propuesta.

CONCLUSIONES

El análisis de los fundamentos teóricos que sustentan la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, permitió develar que esta se dirige al desarrollo en el área académica, sino también humano del docente y posibilitaron determinar rasgos que distinguen la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior y la articulación de los componentes académicos, laboral e investigativo en estrecho vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario, para asumir la superación profesional.

El diagnóstico de las necesidades de superación profesional de los docentes universitarios reveló que poseen necesidades, expresadas en el insuficiente conocimiento de particularidades psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad; en el poco desarrollo de habilidades para caracterizar a dichos estudiantes y seleccionar los recursos didácticos a utilizar de manera individual y personalizada en la atención educativa a estos.

El sistema de superación profesional diseñado y puesto en práctica, tuvo en cuenta en su contenido los rasgos que distinguen la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior y asumió como premisas: partir de un proceso de sensibilización hacia la problemática de la discapacidad, propiciar la integración de la teoría y la práctica en relación con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo, incorporar en las diferentes formas de superación actividades que requieran de los docentes el diseño de adaptaciones curriculares, tener en cuenta la necesaria relación entre los componentes didácticos (objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación) para la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo y los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los componentes académico, laboral e investigativo

Los resultados obtenidos, tanto por el criterio de expertos como en la implementación, demostraron la efectividad del sistema de superación profesional propuesto, como una vía para contribuir a la superación

profesional de los docentes universitarios, en los cuales se alcanzó un nivel cualitativamente superior para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad.

RECOMENDACIONES

Continuar profundizando en el estudio de la temática de modo que puedan orientarse nuevas investigaciones hacia otras aristas del problema relacionado con la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en la universidad y la superación profesional de los docentes para ello.

Utilizar el contenido de esta tesis en la superación profesional de los docentes universitarios que laboran en otras universidades del país y que pueda servir de referencia, considerando las particularidades del contexto educativo y las potencialidades y necesidades de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad mostradas por los futuros maestros de Educación Física. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(3), 207-219.
2. Abreu, H. (2016). La superación profesional en educación ambiental de los docentes de la disciplina Formación Pedagógica General. (Tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
3. Abreu, R., & Soler, J. (2014). Didáctica de la Educación Técnica y Profesional. *Revista Pedagogía Profesional*, 14(3).
4. Adams, M., & Brown, S. (2006). Towards inclusive learning in higher education. Developing curricula for disabled students. Routledge.
5. Addinne Fernández, F. (2010). Educación posgraduada de maestros y profesores. Fundamentos psicológicos y didácticos. Curso 9. Congreso Internacional Pedagogía 2010. Educación cubana.
6. Aguilera García, J. L. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1), 13-29.
7. Aguilera, O. (2011). La superación profesional de los profesores a tiempo parcial de la ETP en la microuniversidad con el uso de las TIC. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero.
8. Ainscow, M. (2015). Strugggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca. En, F., Kiuppis & R. S., Hausstatter, Inclusive education twenty years after Salamanca. (pp. 41-55). Peter Lang.
9. Alarcón, R. (2016). Conferencia Inaugural Universidad 2016. 10mo Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2016. MES.
10. Alcaín Martínez, E. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19.
11. Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. Universidad de Granada.
12. Alcantaud, F. (1999). Estudiantes con discapacidades integrados en los estudios universitarios: notas para su orientación. En, F., Rivas (Ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. (pp. 455-470). Síntesis.
13. Alcantud Marín, F., Ávila Clemente, V., & Asensi Borrás, M. C. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. *Universitat de Valencia Estudi General*.

14. Aldas Arcos, H. E., Tabares Arevalo, R. M., & González Espino, Y (2012). La formación científico investigativa en la carrera de Cultura Física. *PODIUM: Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 12(2), 74-85.
15. Allan, J. (2011). Civilising teacher education? Learning with diversity. *Teacher Education Practice*, 24(3), 351-353.
16. Alpízar, R. (2004). Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos de la Universidad de Cienfuegos. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
17. Alpízar, R. (2014). Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos universitarios. Universidad de Guayaquil.
18. Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. *Pueblo y Educación*.
19. Álvarez González, A. M., Conesa Santos, M., & Cepeda Rodríguez, Y. (2017). Requerimientos metodológicos para el maestro primario en ejercicio en función de dinamizar la inclusión educativa. *Pedagogía y Sociedad*, 20(49), 123- 145.
20. Álvarez, A., Apollonio, A., & Galloni, M. (2011). Las personas con discapacidad en la Educación Superior Panorama Latinoamericano. XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población 2011. Buenos Aires, Argentina.
21. Álvarez, P. R., & López, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educ. Educ.*, 18(2), 193-208.
22. Andreu, A., Pereira, A., & Rodríguez, V.M. (2010). Guía de adaptaciones y recursos para estudiantes con discapacidad. UNED.
23. Ante Tigasi, P. E. (2016). Autoestima y dependencia emocional en los estudiantes de los primeros semestres de la Universidad Técnica de Cotopaxi. (Trabajo de Titulación). Universidad Técnica de Ambato.
24. Antonak, R., & Livneh, H. (2015). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224.
25. Añorga Morales, J. (1995). Proyecto de mejoramiento profesional y humano. Conferencia dictada en el 1er Taller de Educación Avanzada, Ciencia y Técnica. CENESEDA.
26. Añorga Morales, J. (1996). Mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. Educación avanzada. Pueblo y Educación.
27. Añorga, J. (1989). El perfeccionamiento del sistema de superación de profesores universitarios. (Tesis de Grado). Universidad de La Habana.

28. Añorga, J. (2008). Glosario de términos de la educación avanzada. ISP "Enrique José Varona.
29. Aranda Redruello, R., Rodríguez Quesada, A., Aguilera, J. L., & de Andrés Vilorio, C. (2015). La formación del profesorado universitario: mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 271-300.
30. Arcanjo Avito, M. A. (2019). La superación profesional con el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. (Ponencia). Universidad 2020. La Habana, Cuba.
31. Arellano Torres, A., Gaeta González, M. L., Peralta López, F., & Cavazos Arroyo, J. (2019). Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. *Revista Brasileira de Educação*, 24.
32. Avello, R. (2016) Alfabetización digital de los docentes de las Escuelas de Hotelería y Turismo cubanas. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
33. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
34. Azorín Abellán, C. M., Arnaiz Sánchez, P., & Maquilón Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
35. Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educación em revista*, (3), 15-26.
36. Barbón, O. (2014). Formación permanente, superación profesional y profesionalización pedagógica. Tres procesos de carácter continuo y necesario impacto social. *Revista cubana de Reumatología*, 16(1), 62-68.
37. Barr, J., & Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: the effects of contact with different disability types. *Current Psychology*, 34(2).
38. Batanero Fernández, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 137-147.
39. Baute, L. M. (2011). Sistematización de la formación pedagógica de los profesores universitarios en la superación profesional postgraduada. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
40. Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Desarrollo profesional docente en Singapur: describiendo el panorama. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 423-441.

41. Baxter, E. (2003). La escuela y el problema de la formación del hombre. En, G. García (Comp), Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación.
42. Bell Rodríguez, R. (2002). Convocados por la diversidad. Pueblo y Educación.
43. Beltrán Llera, J. (2004). El proceso de sensibilización. Universidad de Complutense de Madrid.
44. Benesse, A. J. (2019). La superación profesional de los docentes de la Universidade Nachingwea desde la perspectiva de la universalización de la Universidad de la República de Mozambique. (Ponencia). Congreso Internacional Universidad 2020. La Habana, Cuba.
45. Berges, J. (2003). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en docentes de la Secundaria Básica. (Tesis doctoral). ISP Félix Varela.
46. Bermúdez, E., & Rodríguez, M.O., & Martín, A. (2017). La integración del alumnado con discapacidad en la universidad. La ayuda que prestan las TIC. En, F., Vicente Castro, A., Ventura, J. A., Julve, A., Ventura, & M. J., Fajado Caldera, (comp.). Necesidades educativas especiales. Familia y escuela. Nuevos retos. (pp. 71-84). Teruel.
47. Bermúdez, L. (2002). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Magisterio "Benito Juárez".
48. Bernaza Rodríguez, G., & Lee Tenorio, F. (2004). Algunas reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación desde la perspectiva pedagógica de la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(13), 1-6.
49. Bernaza Rodríguez, G., Valle García, M., & Guerra Hernández, A. (2006). Diseño curricular de programas para la educación de posgrado: Problemas, reflexiones posibles innovaciones. (Ponencia). Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana, Cuba.
50. Bernaza, G. (2013). Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural. Universidad Autónoma de Sinaloa.
51. Bert Valdespino, J. E., Boderó, L., & Machado, O. (2015). La inclusión educativa, social y laboral de los jóvenes con discapacidad en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. *Revista Científica Yachana*, 4(1), 77-86.
52. Berthalanffy, L. V. (1976). Teoría general de sistemas. Fondo de Cultura Económica.
53. Betancourt Torres, J., et al. (2006). Fundamentos psicológicos y pedagógicos de la Educación Especial. Material básico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Cuarta Parte. Fundamentos de la Educación Especial. Pueblo y Educación.

54. Bilbao, M. C., et al. (2012). Evolución de los servicios de apoyo a personas con discapacidad en las universidades españolas. (Ponencia). I Congreso Internacional Universidad y Discapacidad. Madrid, España.
55. Blanco Guijarro, M. R. (2006). La equidad y la inclusión social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
56. Blanco Pérez, A., & Recarey Fernández, S. C. (2006). Acerca del rol profesional del maestro. En, F. Addine Fernández (Comp.). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. (pp. 1-15). Pueblo y Educación.
57. Blanco, E., Ricoy, C., & Pino, M. (2015). Utilización y funcionalidad de los recursos tecnológicos y de las nuevas tecnologías en la educación superior. *Educação & Sociedade*, 30(109).
58. Blanco, R. (2015). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, 1, 174-177.
59. Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI-FUHEM.
60. Borges Rodríguez, S. (2005). Una aproximación al estudio psicopedagógico de las necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias motóricas. (Ponencia). Congreso Internacional Pedagogía 2005. La Habana, Cuba.
61. Borges Rodríguez, S. A., & Orosco Delgado, M. (2012). Una aproximación al concepto pedagógico de inclusión educativa. XII Seminario Nacional para Educadores. Juventud Rebelde.
62. Borges Rodríguez, S. A., & Orosco Delgado, M. (2015). *Inclusión educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar oportunidades de desarrollo*. Ministerio de Educación.
63. Bregaglio, L. R. (2014). *Hacia una universidad para todos: propuesta para una PUCP inclusiva*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
64. Cabrera, A (2018). *La formación permanente de directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional*. (Tesis doctoral). Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
65. Cabrera, A., Núñez, M. R., & Alpízar, R. (2018). La formación permanente de los directores de escuelas primarias. *Revista Conrado*, 14(65), 154-160.
66. Cabrera, G. (2017). *La superación profesional del docente de la especialidad agropecuaria en la orientación profesional pedagógica*. (Tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" Las Villas.
67. Cáceres, C. (2004). Revisión teórica. Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditivo: Revista Electrónica de Audiología*, 2.
68. Camacho González, H. M., & Padrón Hernández, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. *Percepciones del alumnado. REIFOP*, 8(2), 1-7.

69. Cancio, E., & Hernández, I. (2017). La superación profesional de los directivos de secundaria básica para la dirección de la orientación profesional pedagógica. (Ponencia). Congreso Internacional Pedagogía 2017. La Habana, Cuba.
70. Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educación*, 51(1).
71. Cantabella, M. L., López-Ayuso, B., & Muñoz, A., & Caballero, A. (2016). Una herramienta para el seguimiento del profesorado universitario en Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(4), 10-39.
72. Canteiro, S. (2017). Politécnico ou Universidade? <http://universitarios.pt/politecnico-ouuniversidade/>
73. Cárdenas, J. (2003). Los indicadores en la investigación. <http://networkianos.com/indicadores/hipotesis>
74. Cárdenas, Y. (2017). La superación profesional de las educadoras de la infancia preescolar en la dimensión de educación. Desarrollo de la relación con el entorno. (Tesis doctoral). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
75. Castellanos Rodríguez Fleitas, X. (2003). Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana.
76. Castellanos, A. (2015). Formación del profesorado del municipio de Armenia, Quindío. Armenia, Colombia. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
77. Castignani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz, S., & Peiró, M. (2014). Comisión universitaria sobre discapacidad: Una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 51-61.
78. Castro Brown, Y. (2018). La construcción de textos escritos académicos en las carreras pedagógicas de la educación superior. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.
79. Castro Lamas, J., & Bernaza Rodríguez, G. (2005). Formación de posgrado y universalización de la universidad. Dirección de Posgrado. MES.
80. Castro, J. F., & Abad, M. (2009). La incorporación a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Currículum*, (22), 165-188.
81. Causilla Suárez, L. O. (2017). Alternativa de preparación del profesorado de la carrera educación preescolar para la introducción de resultados científicos. (Tesis doctoral). Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez".
82. Chávez, J. (2005). Acercamiento necesario a la pedagogía general. *Pueblo y Educación*.

83. Chiavone, L., Pequeño, I., & González, M. L. (2017). Ingreso, permanencia y avance académico de estudiantes con discapacidad en Facultad de Psicología: Insumos para el diseño de un sistema de adecuación curricular inclusivo. (Ponencia). III Jornadas de Investigación en Educación Superior y I Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior. Montevideo, Uruguay.
84. Colacci, C. (1999). Concentrándose en las habilidades. En, M.A. Verdugo y F. de Borja (Coord.), Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Amarú.
85. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
86. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2014). Medidas de acción positiva para el acceso y apoyo al personal docente e investigador con discapacidad de la Universidad... Modelo de reglamento universitario. CERMI. <http://semanal.cermi.es/noticia/Modelo-Reglamento-Universitario-Medidas-positiva-acceso-apoyo-personal-docente-investigador.aspx>
87. Contreras Vidal, J. L. (2008) Recursos didácticos integradores para facilitar, en la estructura cognoscitiva de los profesores, la formación de conceptos del área de las ciencias naturales en la secundaria básica. (Tesis doctoral). Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
88. Contreras Vidal, J. L. (2008). *Recursos didácticos integradores para facilitar, en la estructura cognoscitiva de los profesores, la formación de conceptos del área de las ciencias naturales en la secundaria básica*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.
89. Corrales, A., Soto, V., & Villafañe, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación, 16(3), 1-29.
90. Correa, J., Gaioli, A., Martino, F., & Vigo, M. (2015). Dislexia, baja visión y sordera en Facultad de Psicología. (Informe Proyecto). Udelar.
91. Corredor Ponce, Z. (2016), Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. Educ@ción en Contexto, 2(3), 56-78.
92. Crespo, N. (2012). La organización del proceso educativo de la escuela primaria multigrado durante el desarrollo de la emisión televisiva con fines docentes. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Manuel Ascunce Domenech”.

93. Cruz, R., & Casillas, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37–53.
94. Cuba. Asamblea Nacional del Poder Popular. (1984). Código de la niñez y la juventud. Ciencias Sociales.
95. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2004). Reglamento de la Educación de Posgrado. Resolución Ministerial 132. MES.
96. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2008). Reglamento de Organización Docente, Resolución Ministerial No. 56 / 2008. MES.
97. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2010). Resolución Ministerial No. 120 / 2010. MES.
98. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2011). Circular No 1 de 2011 Sobre el tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación Superior. MES.
99. Cuba. Ministerio de Educación Superior. (2011). Instrucción No. 03 / 2011 Tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación Superior. (2018). MES.
100. Cuba. Ministerio de Educación. (2018). Resolución No. 2/2018. MINED.
101. Dalmau, M.; Llinares, M., & Sala, I. (2011). Percepción de los estudiantes universitarios españoles con discapacidad sobre los apoyos recibidos en su formación universitaria. En, J.M. Román, M. A., Martín, y J. D., Valdivieso (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. (pp. 6099-6111). Asociación Nacional de Psicología y Educación.
102. Danermak, B. (2009). Disabled students in higher education: Management for Inclusion. *Higher Education Management*, 11(3), 113-127.
103. De La Red Vega, N., De La Puente Llorente, F., Carro Sancristobal, L., & Gómez Nieto, M. C. (2002). El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial. Universidad de Valladolid.
104. Delgado Farfán, S. (2012) La superación del maestro de la Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares sordos. (Tesis doctoral). Universidad de La Habana.
105. Delgado Farfán, S. (2012). *La superación del maestro de la Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares sordos*. (Tesis doctoral). Universidad de Sancti Spiritus.
106. Díaz Canel, M. M. (2010). La universidad por un mundo mejor. (Conferencia). Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010. La Habana, Cuba.
107. Díaz, O. (2003). Hacia la concepción de la atención educativa de personas con discapacidad. Ministerio de Educación.

108. Domenech, D. (2002). El protagonismo estudiantil: una vía de formación integral. En, G, García. (Ed) Compendio de Pedagogía. Pueblo y Educación.
109. Domínguez Domínguez, M. (2017). La formación de habilidades profesionales en los estudiantes de la carrera licenciatura en economía. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.
110. Ebersold, S. (2015). Adapting higher education to the needs of disabled students: development, challenges and prospects in OECD. Higher education to 2030.OECD.
111. Escudero, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas para la formación permanente del profesorado. Educación, (317), 11-28.
112. Espinosa, C., Gómez, V., & Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. Ciencia y Sociedad, 37(3), 1-19.
113. Esteves, A., & Santos, D. (2015). Una mirada a la inclusión social de las personas con discapacidad: Experiencia FLACSO Ecuador. En, M., Rifà, L., Duarte, y M., Ponferrada (Edit). Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior. (pp. 233-251). MISEAL.
114. Estévez, Y. (2014). Evolución histórica del proceso de superación de los maestros de la Educación Primaria en Cuba. *Revista Científico Pedagógica IPLAC*, 6.
115. European Union. (2012). Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. European Commission. <http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/disability-special-needs-1.pdf>
116. Eurydice Network. (2016). The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en
117. Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
118. Fernández Batanero, J. M. (2009). Un currículo para la diversidad. Síntesis.
119. Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162).

120. Fernández Faúndez, E. M. (2018). Actitudes hacia la inclusión de universitarios con discapacidad: Desarrollo y validación de una escala basada en la teoría de la conducta planificada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(1), 199-222.
121. Fernández, I., & Márquez, D. (2014). Formación docente, ¿un concepto en crisis?: Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado español. En, C. Monereo, Enseñando a enseñar en la universidad: la formación del profesorado basada en incidentes críticos. (pp. 251 – 293). Octaedro.
122. Fernández, M. D., Álvarez, Q., & Malvar, M. L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40(3), 71-82.
123. Fernández-Fernández, I. M., Véliz-Briones, V., & Ruiz-Cedeño, I. A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-15.
124. Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2017). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (mas). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-177.
125. Forneiro, R. (2009). Educación superior pedagógica. Retos para la formación de educadores. UNESCO. <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4739.pdf>
126. Forteza, D., & Ortego, J. L. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitario para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de Educación Especial*, 33, 9-26.
127. Gago, P. (2016). El proceso de inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad de la Universidad de la República. (Trabajo final de grado). Universidad de la República.
128. Gairín Sallán J. & Muñoz Moreno J. (2015). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Educación*, 22(43), 71-90.
129. Galán-Mañas, B. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *Revista de Orientación Psicopedagógica*, 1(26), 83-99.
130. Gálvez, N (2009). Comunicar para sensibilizar. Fundamentos para el planteamiento de un estudio sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. *Actes de Congènere: la representació de gènere a la publicitat del segle XXI*. <https://core.ac.uk/download/pdf/16373702.pdf>

131. García Batista, G., & Addine Fernández, F. (2001). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. (Curso 18). Congreso Internacional Pedagogía. Educación Cubana.
132. García Cedeño, M. L., Maya Montalván, G. P., Pernas Álvarez, I. A., Bert Valdespino, J. e., & Juárez Ramos, V. (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 148-160.
133. García Lara, G. A., & Hernández Ortiz, S. (2010). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universidad de Psychology*, 10(3), 817-827.
134. García Mogollón, J. M., Gualdrón Guerrero, C. A., & Bolívar León, R. (2013). Diseño de un modelo de transferencia universidad-empresa, para la I+D generado por grupos de investigación de la Universidad de Pamplona. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (74), 106-119.
135. García, J., & Durán, J. (2011). El ayer y el hoy de la integración universidad-empresa. *Revista FACE*, 11(1).
136. García, M., Sanz, M., & Vilanova, S (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, (15), 103-120.
137. García, X. (2011). La superación profesional de los docentes de la escuela especial para ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García.
138. Garzón, P., Calvo Álvarez, M. I., & Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
139. Gavira, R., & Moríña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. 19(4), 365-378.
140. Gayle Morejón, A. (2005). Una concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de retardo en el desarrollo psíquico a la educación básica. (Tesis doctoral). Instituto Superior Enrique José Varona.
141. Gómez, J. E. (2017). Formación continua del docente de Básica Primaria en los contenidos de Educación Física. (Ponencia). I Taller Internacional de Calidad Educativa en Latinoamérica. Cali, Colombia.
142. González Cortés, E., & Roses Campo, S. (2014). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235.

143. González Maura, V. (2003). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
144. González, A. O. (2010). Sistemas de acciones a partir de un modelo para la prevención de alteraciones emocionales y de la conducta en escolares con retardo en el desarrollo psíquico. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
145. González, Y. (2011). Perfeccionamiento del vínculo entre el componente laboral investigativo del Licenciado en Economía y entidades empleadoras. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.
146. Guasch, D., Dotras, P., & Llinares, M. (2010). Los principios de accesibilidad universal y diseño para todos en la docencia universitaria. Universidad de Córdoba.
147. Guerra Iglesias, S., & Álvarez Rodríguez, L. (2013). Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos. Pueblo y Educación.
148. Guerra Iglesias, S., et al. (2005). La educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental. Pueblo y Educación.
149. Guirado, V. C. (2013a). Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Parte I. Pueblo y Educación.
150. Guirado, V. C. (2013b). Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Parte III. Pueblo y Educación.
151. Guirado, V. C., & Rivero, O. (2013) Los requerimientos didáctico-metodológicos como unidades de análisis de la práctica educativa en la Educación Especial. *Revista IPLAC*, (2).
152. Hernández Álvarez, A. (2017). La gestión de proyectos socioculturales en la formación permanente del Licenciado en Educación. (Tesis doctoral). Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”.
153. Hernández González, I. M. (2019). Superación docente en el contexto de la modalidad flexible de Educación Básica acelerada en El Salvador. (Ponencia). Congreso Internacional Universidad 2020. La Habana, Cuba.
154. Hernández, L. (2018). La formación continua de los docentes de la Educación Básica Secundaria en la atención educativa a estudiantes con talento académico. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.

155. Herrera Seda, M. C., Pérez-Salas, P. C., & Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.
156. Horruitiner, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. Félix Varela.
157. Imbernón, F. (1994). La formación y desarrollo profesional del docente: hacia una nueva cultura del profesional. Paidós.
158. Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Graó de Seveis Pedagogics.
159. Jiménez Valero, B., Suárez Mella, R., & Medina León, A. (2015). Dimensiones e indicadores para la evaluación de la innovación en la hotelería. *Ingeniería Industrial*, 33(1).
160. Kraska, M. (2003). Post-secondary students with disabilities and perceptions of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 11- 19.
161. Krause, A., & García G. (2016). Red nacional de educación superior inclusiva: origen, acciones y propuestas.
http://www.mecesup.cl/index2.php?id_seccion=3474&id_portal=59&id_contenido=33290
162. Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Siglo XXI.
163. Lara, A. L. (2004). La articulación curricular en tiempos de dispersión. Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela.
164. Lata Doporto, S., & Castro Rodríguez, M. (2015). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
165. Lazo Rodríguez, M. (2018) La integración de los componentes académico, laboral e investigativo, desde el proceso de superación profesional. (Tesis doctoral). Universidad de Sancti Spíritus.
166. Leiva, J. J. & Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, (8), 185-200.
167. Leiva, J. J., & Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.

168. Leyva, M., & Demósthene, Y. (2013). Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar oportunidades de desarrollo. Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.
169. Lima Batista, F. F., & Guimarães Santos, S. D., & Frederico Fumes, N. L. (2016). Atitudes dos Docentes do Curso de Educação Física face à Inclusão na Educação Superior. *Revista da Sobama, Marília*, 17(1), 43-48.
170. Lissi, M. R., & Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión, En, I., Mena, et al., Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional. (pp. 197-237). Universidad Católica de Chile.
171. Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A., & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del Plane UC. *Calidad en la Educación*, (30), 306-324.
172. Lledó, A. (2015). La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad: una cuestión pendiente para seguir avanzando en Educación Superior. En, L., Herrera Torres, Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario. Síntesis.
173. Lledó, A. (2017). Dificultades percibidas por los docentes universitarios en la atención del alumnado con discapacidad. Universidad de Alicante.
174. Lledó, G. L., & Lledó, A. (2017). Dificultades percibidas por los docentes universitarios en la atención del alumnado con discapacidad. Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Octaedro.
175. Lombana, R. M. (2005). La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la Escuela de Instructores de Arte. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz".
176. Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4, 250-261.
177. López Machín, R. (2001b). La educación de los niños con necesidades educativas especiales. Pueblo y Educación.
178. López Machín, R. (2002). De la pedagogía de los defectos a la pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en la Educación Especial. En, Colectivo de autores, Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. Pueblo y Educación.
179. López Machín, R. (2011a). Escolares con necesidades educativas especiales. Pueblo y Educación.

180. López, M. M. (2008). ¿Preparación, superación, capacitación o formación? Una conceptualización necesaria para el trabajo con los directores escolares. *Revista Conrado*, 8(3).
181. López, R. (2015). La atención a la diversidad - un eje transversal imprescindible en la formación de docentes. (Ponencia). Congreso Internacional Pedagogía 2015. La Habana, Cuba.
182. Lorences González, J. (2003). Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela.
183. Lorences, J. (2011). Aproximación al sistema como resultado científico. *Pueblo y Educación*.
184. Luque de La Rosa, A., & Gutiérrez Cáceres, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175.
185. Manes León, E. B. (2005). Modelo estratégico para la superación del maestro de las escuelas primarias del sector rural en la atención a la diversidad. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz".
186. Marchesi, A. (1995). Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades y aprendizaje escolar. Alianza.
187. Marchesi, A., & Martín, E. (2014). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. Alianza.
188. Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Fundación Chile.
189. Márquez-Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17).
190. Martín, D. (2018). Necesidades educativas especiales sensoriales y motrices. Textos para escuelas pedagógicas. *Pueblo y Educación*.
191. Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 337–349.
192. Martínez Conde, E F. (2019). La formación continua en educación ambiental del docente de nivel medio. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez".
193. Martínez Llantada, M., & Guanche, A. (2005). Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales. *Pueblo y Educación*.

194. Martínez Segura, M. J. (2015). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensorio- motriz. REIFFOP, 14(1), 137-150.
195. Martínez, C. (2009). El perfeccionamiento de la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas en condiciones de universalización. Universidad de La Habana.
196. Martínez, M. (2007). Nuevos caminos en la formación de profesionales de la educación. Selección de lecturas. Dirección Científica y Técnica.
197. McGrath, M. (2015). Postsecondary academies: Helping students with disabilities transition to college. Teaching Exceptional Children, 39(1), 18-23.
198. Medina-García, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. (Tesis doctoral). Universidad de Jaén.
199. Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2018). Educación Especial en Europa. Factores clave en la educación post-secundaria. European Agency for Development in Special Needs Education.
200. Mendoza, A., Hernández, I., & Calzadilla, O. (2015). La inclusión educativa. Retos y actualidades. Pueblo y Educación.
201. Mendoza, C. A. (2011). Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".
202. Menéndez, A. (2014). La tarea docente y las situaciones de enseñanza aprendizaje en la ETP: Didáctica de la Educación Técnica y Profesional. Pueblo y Educación.
203. Mercado Val, E.; Di Giusto Valle, C.; Rubio, L., & De la Fuente, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(3), 77-86.
204. Míguez, M. N. (2018). Universidad inclusiva ¿Realidad o utopía? En, V., Ribas Ulbricht, L. M., Fadel y C. R., Batista, Design para acessibilidade e inclusão. (pp. 102-110). Blucher.
205. Milián Vázquez, P. M., Vázquez Montero, L., Mesa González, O., Albelo Amor, M. O., Reyes Cabrera, H. M., & Bermúdez Martínez, J. C. (2018). La superación profesional de los profesores de Medicina para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Medisur, 12(1).
206. Milián, P. M. (2014). La superación profesional de profesores de Medicina para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Medisur, 12(1).

207. Miller, E. (2014). Perfeccionamiento docente: La experiencia de algunos países. UNESCO/OREALC.
208. Molina, R. (2007). Análisis de la situación de la educación superior para personas con discapacidad en Colombia. (Ponencia). Primer Foro Virtual Educación Superior Inclusiva. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.
209. Morales Bonilla, R. (2007). Nuevas miradas en la docencia universitaria. Actualidades investigativas en educación, 7(3), 43-65.
210. Morales Jiménez, N. G. (2019). La utilización de elementos históricos de la localidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de cuarto grado en la escuela primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez".
211. Moreno, M. T. (2005). Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe. Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC.
212. Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Aljibe.
213. Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. Cultura y Educación, 27(3), 669–694.
214. Nava Caballero, E. (2012). El acceso y la integración de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de León. Revista Complutense de Educación, 23(2), 293-316.
215. Nieto Almeida, L. E. (2005). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela".
216. Nocedo de León, I., Castellanos Simons, B., García Batista, G., Addine Fernández, F., González Dosil, C., Gort Sánchez, M., Ruiz Aguilera, A., Minujín Zmud, A. F., & Valera Alfonso, O. (2002). Metodología de la investigación educacional. Segunda parte. Pueblo y Educación.
217. Núñez Mayán, M. T. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10(1).
218. Núñez, N., & Palacios, P. (2004). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-8.
219. Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6(2), 227-239.
220. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Declaración de Salamanca. UNESCO.

<https://www.uniovi.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

221. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. UNESCO. <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>
222. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI. UNESCO. https://www.oei.es/historico/salactsi/DECLARACION_MUNDIAL_EDUCACION_SUPERIOR.pdf
223. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). Estudio temático para la evaluación de EPT 2000: Participación en la educación para todos: La Inclusión de alumnos con discapacidad. UNESCO.
224. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. UNESCO. [http://portal.unesco.org/en/files/21505/10886659511temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf](http://portal.unesco.org/en/files/21505/10886659511temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf/temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf)
225. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005a). Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos. UNESCO. https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/educacion_calidad_todos_asunto_derechos_humanos_prelac.pdf
226. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005b). Hacia las Sociedades del Conocimiento. UNESCO. www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
227. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. UNESCO. http://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf
228. Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Aprobada por la Asamblea General en su resolución 61/106. ONU. http://www.oas.org/DIL/esp/A-RES_61-106_spa.pdf

229. Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
230. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia Conferencia Internacional de Educación. UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
231. Organización Mundial de la Salud. (1998). International Clasification of the impairment, disability and handicap (ICIDH-2). https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf?sequenc
232. Ortega, L. (2016). Pedagogía Especial e Inclusión Educativa. MINED.
233. Otondo Briceño, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. Revista Espacios, 39(49), 1-13.
234. Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría, 40(4), 670-699.
235. Padrón, R., & Granados, L A. (2018). Retos de la pedagogía ante la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades. Boletín Redipe, 7(12), 93-105.
236. Parra Vallejo, A. M., Pasuy Oliva, L. J., Flórez Villota, J. A., & Isaza de Gil, G. (2012). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: clave para la construcción de instituciones de Educación Superior inclusivas. *Plumilla Educativa*, 10(2), 126-150.
237. Partido Comunista de Cuba. (2011). Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. VI Congreso del PCC. Ciencias Sociales.
238. Pedroso, K. (2017). Guías metodológicas para la atención educativa a educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Pueblo y Educación.
239. Peralta, L. L. (2013). Programa de superación profesional para potenciar la competencia didáctica del profesor universitario. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".
240. Perdomo, J. M. (2018). La superación de entrenadores para el proceso pedagógico de Biomecánica. *Acción Cultura Física*, 14(28).
241. Perdomo, L. (2010). Modelo teórico-metodológico destinado a la superación profesional del docente de Secundaria Básica para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con adolescentes invidentes integrados. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".

242. Pérez Rodríguez, G., García Batista, G., Nocedo de León, I., & García Inza, M. L. (2001). Metodología de la investigación educacional: primera parte. Pueblo y Educación.
243. Pérez, M. (2013). Sistema de condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje formativo de los estudiantes durante la formación profesional. *Pedagogía Profesional*, 10(4).
244. Pérez, M. (2015). Experiencias de la superación y su influencia en el seguimiento al desarrollo del egresado de Licenciatura en Educación, especialidad Profesor General Integral. (Ponencia). Evento Internacional Pedagogía 2015. La Habana, Cuba.
245. Pérez, N. (2017). La formación continua de los docentes de Ciencias Sociales para el desarrollo de la educación para la paz en las escuelas pedagógicas. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
246. Pérez-Castrom J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa*, 19(79).
247. Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor, profissionalização e razão pedagógica. Artes Médicas.
248. Pose, M. J., & Núñez, M. T. (2015). Inclusión educativa nas aulas universitarias: umha aproximación ao caso da Universidade de A Coruña. (Tesis de maestría). Universidad de A Coruña.
249. Pulido, E. (2014). Sistema de procedimientos metodológicos de evaluación del impacto del proceso de profesionalización docente en la Universidad de Ciego de Ávila. (Tesis doctoral). Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez".
250. Ramírez Gallegos, R., & Sánchez Vega, S. (2015). Construyendo igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. SENESCYT.
251. Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). Disabled students in higher education. Perspectives on widening access and changing policy. Routledge.
252. Robaina Pedrosa, T. (2017). La labor educativa, su contribución a los modos de actuación estudiantiles en la residencia estudiantil universitaria. (Tesis doctoral). Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez".
253. Rodríguez Fleitas, X. (2003). Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

254. Rodríguez Guerra, E. V. (2017). Dirección del proceso educativo de la secundaria básica con la utilización de la actividad científica. (Tesis doctoral). Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez".
255. Rodríguez –Martín, A. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2).
256. Rodríguez, A. (2017). La superación en directivos y reservas de Educación Técnica y Profesional: evaluación de su impacto. *Mendive*, 15(2), 173-183.
257. Rodríguez, G., Gil, J., & García, E.(2002). Metodología de la investigación cualitativa. Félix Varela.
258. Rodríguez, M., & Urbay, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 214-222.
259. Rodríguez, Y. (2014). Una visión de la preparación del profesional. <http://www.monografias.com/trabajos97/vision-preparacion-del-profesional/vision-preparacion-del-profesional.shtml#ixzz5FTmtxcC0>.
260. Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, A., & García- Ruiz, R. (2017). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 25(1), 44-61.
261. Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, A. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 147, 86-102.
262. Rodríguez Veloz, Y., Massani Enríquez, J. F., Brito, J. M., & Veloz Cruz, L. (2020). La superación profesional del docente universitario. Retos y actualidad. *Revista Atenas*, 3(51).
263. Rodríguez Veloz, Y., Veloz Cruz, L., & Reyes Estrada, R. (2018). Las ayudas técnicas. Recurso para garantizar la inclusión educativa de personas con discapacidad auditiva. *Revista Conrado*, 14(63), 229-234.
264. Roig-Vila, R. (2017). Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Octoedro.
265. Román Sánchez, J. M., Carbonero Martín, M. Á., & Donoso Valdivieso, J. (2011). Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural. Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
266. Rouco, Z. (2016). El aprendizaje desarrollador en la formación profesional, de la carrera de Contabilidad y Finanzas. (Tesis de doctorado). Universidad de Cienfuegos.

267. Sala, I., & Castellana, M. (2005). Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias. FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos, 115, 27-30.
268. Sánchez Andrade, V. (2017). La formación humanista del bachiller en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.
269. Sánchez Palomino, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603.
270. Sánchez Palomino, A., & Carrión, J. (2015). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería: ideas y actitudes sobre su integración educativa y social. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2).
271. Sánchez, L. (2015). La autopreparación del profesor universitario en la formación pedagógica. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.
272. Sánchez, N. (2012). Sistema de procedimientos metodológicos para desarrollar competencias ortográficas en los estudiantes del primer año de la carrera Educación Primaria. (Tesis de maestría). Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez".
273. Sánchez, P. P. (2018). La formación permanente del docente universitario en orientación educativa. (Tesis doctoral). Universidad de Cienfuegos.
274. Sandoval, E. (2014). Discapacidad e inclusión social: diseño de un plan estratégico situacional para garantizar el uso de los accesos externos por parte de las personas con discapacidad que acuden al centro de información integral de la Universidad Central del Ecuador. (Trabajo de grado). Universidad Central del Ecuador.
275. Santaballa, A. (2005). Consideraciones acerca de la atención integral a alumnos con formas cualitativamente complejas de expresión de la discapacidad. MINED.
276. Santaballa, A. (2015). Acerca de la atención a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. *Pueblo y Educación*.
277. Santamaría Cuesta, L. D. (2007) La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
278. Santos, J. (2010). La formación permanente del profesor de la Educación Técnica y Profesional: la superación, el trabajo metodológico y la actividad científica como principales componentes. *Compendio de trabajo de postgrado para la ETP. 2. Parte. Pueblo y Educación*.

279. Sauvageot, C. (1999). Indicadores para la planificación de la educación. Una guía práctica. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
280. Sierra Martínez, S. (2011) La formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.
281. Sokolianski, I. (1927). La educación de los niños sordociegos. Academia de Ciencias de la URSS.
282. Sosa, E. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante estudio de caso y juego de roles en el curso Análisis de las Finanzas de la escuela de Administración de Negocios en la Universidad de Costa Rica. *TEC Empresarial*, 11(2), 41-53.
283. Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.
284. Suriá, R. (2017). Creencias entre estudiantes universitarios hacia la discapacidad: análisis de su evolución entre generaciones. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 153-162.
285. Tabares Arévalo, R. M. (2005). Un modelo teórico metodológico para el desarrollo de habilidades investigativas propedéuticas en los estudiantes de la facultad de Cultura Física de Pinar del Río. (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
286. Tenorio Eitel, S., & Ramírez Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación*, 19(1), 9-28.
287. Torres González, J. A. (2017). El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad. En, V., Salmerón, & V. L., López. *Orientación educativa en las universidades*. Editorial Universitaria.
288. Torres, M. (2014). Algunas consideraciones sobre los fundamentos teóricos de la superación profesional en la Educación Superior cubana. (Ponencia). Jornada Científica Virtual de la Cátedra Santiago Ramón y Cajal. Santa Clara, Cuba.
289. Trujillo, E., & Cayo, L. (2006). Guía de recursos sobre universidad y discapacidad. Grupo Editorial Cinca.
290. Valenzuela Zambrano, B. (2016). La inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

291. Valenzuela-Zambrano, B., Ramalho, A. P., Chacón-López, H., & López-Justicia, M. D. (2017). Alumnado con discapacidad. Educación Superior en Chile y Portugal: Una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Revista de Educação e Humanidades*, (11), 47-60.
292. Valiente, P. (2001). Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero.
293. Valiente, P., Góngora, G., Torres, J. L., & Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 91-123.
294. Valladares A., Betancourt, M., & Norambuena. M. (2016). Currículum e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en América Latina. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>
295. Valle, A. (2007). Metamodelos de la investigación pedagógica. ICCP.
296. Vázquez Vázquez, A., Akudovich, S., & Pérez Pacheco, K. M (2015). La atención educativa al estudiante universitario con discapacidad. *Revista Mendive*, 13(2), 189-196.
297. Vega, C. (2016). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad. Oficina de Equidad e Inclusión. Universidad de Chile.
298. Verdugo, M. A., & Campo, M. (2005). Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf
299. Villafañe, G., Corrales A., & Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.
300. Warnock, M. (1987). Encuentro sobre NEE. *Revista de Educación*, 1, 45-73.
301. West, M. (2015). Beyond Section 504: Satisfaction and empowerment of students with disabilities in higher education. *Exceptional Children*, 59(5), 456-467.
302. Wille Martins, F. (2019). Estrategia de superación profesional pedagógica de los profesores de los centros de formación profesional en la República de Angola. (Tesis doctoral). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
303. Zabalza, M. A. (2009). La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas. Narcea.
304. Zurita, C. R. (2011). El diagnóstico psicopedagógico y la prevención educativa. Selección de lecturas sobre la Educación Especial en Cuba. Pueblo y Educación.

305. Zurita, C. R. (2015). Pedagogía especial e inclusión educativa. Dirección de Ciencia y Técnica – MINED.
306. Zurita, C. R. (2017). Precisiones para la atención educativa a educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Pueblo y Educación

Anexo 1

Categorías y subcategoría

Objetivo: determinar las categorías y subcategorías de análisis.

Categorías	Subcategorías
1. Conocimientos para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad a partir de la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo.	1.1. Características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física, así como las causas que la originan. 1.2. Exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad. 1.3. Recursos didácticos específicos para los estudiantes con discapacidad. 1.4. Sistemas de comunicación para estudiantes con discapacidad visual y auditiva. 1.5. Los aspectos estructurales y las exigencias para la realización de adaptaciones curriculares a estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. 1.6. El uso de las herramientas tecnológicas de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física. 1.7. La evaluación ajustada a los estudiantes con discapacidad. 1.8. Las barreras físico-ambientales y de comunicación que limitan el acceso de estudiantes con discapacidad a las unidades docentes y entidades laborales de base donde son ubicados. 1.9. Estrategias de atención personalizada para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes con discapacidad. 1.10. Principales líneas de investigación en el campo de la discapacidad y los últimos adelantos científicos en esta área.
2. Habilidades reveladas en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.	2.1 Caracterizar a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física con énfasis en la determinación de sus potencialidades y necesidades. 2.2. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes con discapacidad. 2.3. Utilizar en el PEA recursos didácticos específicos para los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora. 2.4. Interactuar dialógicamente con los estudiantes con discapacidad utilizando los sistemas de comunicación propios (Lengua de Señas y Sistema Braille). 2.5. Diseñar e implementar adaptaciones curriculares, de modo que se propicie el acceso al aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. 2.6. Utilizar en el PEA herramientas tecnológicas de aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

	2.7. Definir e implementar formas de evaluación que se correspondan con las potencialidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad. 2.8. Diseñar las actividades laborales teniendo en cuenta la gradación necesaria acorde al año, las unidades docentes, entidades laborales de base y el diagnóstico de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física. 2.9. Desarrollar procesos de sensibilización y capacitación a profesores tutores y especialistas de las unidades docentes y entidades laborales de base en relación con las particularidades psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad. 2.10. Identificar barreras físico-ambientales y de comunicación en las unidades docentes o entidades laborales de base que limitan la inserción de los estudiantes con discapacidad durante la práctica laboral y su posterior inclusión sociolaboral. 2.11. Desarrollar en los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física un juicio crítico, pensamiento científico y una valoración ética en toda su actuación. 2.12. Asesorar a los estudiantes con discapacidad ajustando el método científico a los entornos y condiciones biopsicosociales de los estudiantes. 2.13. Promover líneas de investigación en el campo de la discapacidad y difundir los adelantos investigativos alcanzados
3. Actitudes que manifiestan hacia los estudiantes con discapacidad	3.1. Sensibilidad hacia las personas con discapacidad y disposición afectiva favorable para interactuar. 3.2. Disposición para la superación en el contenido de la atención educativa a estudiantes con discapacidad. 3.3. Compromiso en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. 3.4. Responsabilidad en la búsqueda de soluciones adecuadas a principales problemáticas de los estudiantes con discapacidad. 3.5. Promoción de la tolerancia, convivencia, cooperación y solidaridad hacia los estudiantes con discapacidad en los diferentes contextos donde se desenvuelven

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2

Guía de análisis de los documentos.

Objetivo: recopilar información documental acerca de la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Principales documentos analizados

Reglamento de la Educación de Postgrado (Resolución No.140/2019)

Resolución No. 2/2018. Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico.

Planes de trabajo metodológico de universidad y de las facultades.

Actas de colectivos de carrera y años.

Libros de posgrado de la universidad y de las facultades de Ciencias Sociales, de Educación, de Ciencias Agrarias, de Cultura Física e Ingeniería.

Aspectos a revisar en el análisis de los documentos.

1. Concepción, orientación, ejecución y seguimiento de la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.
2. Acciones relacionadas con los estudiantes con discapacidad.
3. Formas organizativas de la superación profesional empleadas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.
4. Contenidos desarrollados en la superación profesional en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Anexo 3

Guía de entrevista a decanos y jefes de departamentos.

Objetivo: conocer el criterio de los decanos y jefes de departamentos acerca de la formación que poseen los docentes en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, principales necesidades en esta área y las acciones que proponen para dar respuesta a las necesidades declaradas

Datos generales

Nombre y apellidos: _____ Graduado de: _____

Especialidad: _____ Categoría docente: _____ Años de experiencia: _____.

Labor que realiza: _____.

Preguntas

1. ¿Considera Ud. que los docentes de su facultad o departamento docente poseen dominio de las características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física y las causas que la originan? Argumente su respuesta.
2. Ofrezca su opinión sobre la importancia que le concede a la superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.
3. En las acciones de superación realizadas en su facultad: ¿se han incluido temáticas relacionadas con el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para estudiantes con discapacidad? Cítelas.
4. Según su criterio ¿cuáles son las principales dificultades que presentan los docentes de su facultad para enfrentar con éxito la atención educativa a estudiantes con discapacidad?
5. Especifique en orden de prioridad los cinco contenidos que, a su juicio, debe formar parte de la superación profesional de los docentes para garantizar la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Universidad.
6. ¿Desea usted participar en formas organizativas de la superación profesional que tributen a la atención educativa a estudiantes con discapacidad?
 - a) ¿Cuáles son sus expectativas en este sentido?
 - b) ¿Cómo propone que sean concebidas estas formas organizativas?

Anexo 4

Guía de entrevista a los coordinadores de carrera y profesores principales de año

Objetivo: constatar el trabajo que se realiza en la carrera y colectivo de año dirigido a la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Preguntas

1. Según sus conocimientos, ¿qué características poseen las personas con discapacidad (visual, auditiva y físico motora)?
2. ¿Qué recursos didácticos y metodológicos considera se deben implementar en el contexto universitario para garantizar una adecuada atención educativa a los estudiantes con discapacidad?
3. ¿Ha participado usted en actividades de superación que tengan como contenido la atención educativa a estudiantes con discapacidad? De ser positiva la respuesta, especifique cuáles.
4. ¿Qué acciones se realizan desde el trabajo del colectivo de carrera y/o año para favorecer la atención educativa a estudiantes con discapacidad?
5. ¿Considera usted que cuenta con las herramientas teóricas y metodológicas para orientar a docentes de su colectivo de carrera y/o año para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad?
6. Según su experiencia, ¿cuáles son los principales obstáculos que limitan la efectividad del trabajo con los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario?
7. ¿Está usted dispuesto a superarse en temas relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad? Especifique las alternativas que propone para ello.

Gracias por su cooperación.

Anexo 5

Guía de observación a clases

Objetivo: constatar la atención educativa que los docentes universitarios les brindan en el desarrollo de las clases a los estudiantes con discapacidad. (Visual, auditiva o física)

No	INDICADORES	Sí	No	En parte
1	Muestra conocimiento de las particularidades clínicas y psicológicas de los estudiantes con discapacidad durante la clase.			
2	Atiende diferenciadamente las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad y del grupo.			
3	Propicia las condiciones higiénicas y organizativas del proceso de enseñanza aprendizaje.			
4	Garantiza que la base orientadora de la actividad llegue a los estudiantes con discapacidad.			
5	El contenido que se imparte se corresponde con las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad.			
6	Motivación y disposición hacia el aprendizaje de modo que el contenido adquiera significado y sentido personal para todos los estudiantes.			
7	Utiliza variadas formas de trabajo con los estudiantes con discapacidad (individual, grupal y por parejas) que propicien el intercambio con el resto de los estudiantes.			
8	Utiliza recursos didácticos para lograr el máximo desarrollo de los estudiantes con discapacidad en el alcance de los objetivos.			
9	Realiza adaptaciones al currículo teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad.			
10	La evaluación se ajusta a los objetivos planteados y tiene carácter diferenciado.			
11	Logra un clima de comunicación afectivo, agradable y acogedor que favorece la confianza y autoestima de los estudiantes con discapacidad.			
12	Acepta y comprende que los estudiantes con discapacidad reciban ayudas por parte del resto de los estudiantes.			

Anexo 6

Cuestionario a docentes universitarios

Objetivo: identificar necesidades de superación que tienen los docentes universitarios para la atención educativa a estudiantes con discapacidad (visual, auditiva o física).

Estimado profesor (a): Se está desarrollando una investigación centrada en la superación de docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Por tal motivo se necesita su cooperación al responder preguntas a continuación relacionadas. Gracias por su cooperación.

1. Datos generales

Edad ____

Título que posee ____

Años de experiencia como graduado ____

Años de experiencia como profesor universitario ____

Carrera en que trabaja ____

Título académico ____ Grado científico ____

Categoría docente: Instructor __ Asistente __ Auxiliar __ Titular __

Años de experiencia en la atención a estudiantes con discapacidad: auditiva _ visual _ físico-motora _

2. Durante el tiempo que labora como docente universitario (a), ¿ha recibido superación en el tema de la atención educativa a estudiantes con discapacidad?

Sí _ No__ En caso de ser afirmativa su respuesta, precise el tipo de formación recibida: ____

3. ¿Se supera usted actualmente? Sí__ No__

En caso afirmativo marque con una cruz (x) en qué tipo de superación.

Diplomado__ Maestría__ Curso__ Doctorado __Otros__ ¿Cuáles? ____

4. ¿En el contenido de la superación que usted recibe se aborda el tema de la atención educativa a estudiantes con discapacidad? Sí____ No__

5. Marque dónde se ubica el nivel de conocimientos que posee en los aspectos listados a continuación y que contribuyen a ejecutar la atención educativa a estudiantes con discapacidad (visual, auditiva o físico motora) en el contexto universitario. Considere que la escala presentada es ascendente, es

decir, el número 1 corresponde al menor nivel, 2 al siguiente y hasta el número 5 que corresponde al mayor nivel de conocimiento.

Características clínicas de la discapacidad visual, auditiva y físico motora: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__.

Causas que originan la discapacidad visual, auditiva y físico motora: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__.

Características psicológicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__.

Exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje para la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__.

Métodos y procedimientos que propician la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y físico motora: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__.

Formas en que se pueden modificar los elementos básicos del currículo teniendo en cuenta la discapacidad de los estudiantes: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__.

Lectura de documentos en sistema Braille: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__.

6. Marque con una X las acciones que en su actividad docente usted realiza para ofrecer atención educativa a estudiantes con discapacidad.

__ Atención personalizada teniendo en cuenta las características clínicas y psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física durante la clase y fuera de ella.

__ Planificación de tareas docentes con enfoque problematizador e integrador, vinculando lo académico, laboral e investigativo.

__ Ajuste de contenidos, materiales de enseñanza y utilización de recursos didácticos a partir de las características de los estudiantes con discapacidad.

__ Utilización de tutoría como alternativa para ofrecer atención directa a estudiantes con discapacidad.

__ Adaptación de las actividades de evaluación a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

__ Manejo de herramientas tecnológicas de aprendizaje para esos estudiantes con discapacidad.

__ Asesoría a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física en su práctica laboral

7. ¿Cuáles son según su experiencia los obstáculos que imposibilitan la adecuada atención educativa a estudiantes con discapacidad?

8. ¿En su actividad docente usted promueve la convivencia, la cooperación y la solidaridad entre los estudiantes con y sin discapacidad? Sí ____ No ____

De ser positiva especifique acciones realizadas para ello _____

10. Evalúe su nivel de motivación para participar en actividades de superación en el contenido de la atención educativa a estudiantes con discapacidad:

a) Muy motivado: ____ b) Medianamente motivado: ____ c) Muy poco motivado: ____ d) Sin motivación: ____

¿Por qué? _____

11. Sugiera cómo desearía que se desarrollaran las acciones de superación en las que participará. Puede apoyarse en:

a) Temáticas en que necesita profundizar _____

b) Vías por las que prefiere recibir la superación _____

c) Medios de enseñanza utilizar en las actividades de superación _____

d) Actividades de evaluación durante el desarrollo de la superación _____

Anexo 7

Entrevista a estudiantes con discapacidad visual, auditiva o física

Objetivo: constatar la atención educativa que reciben los estudiantes con discapacidad visual, auditiva o física en el contexto universitario.

Indicadores:

Asignaturas en que presentan mayores dificultades.

Barreras en el proceso enseñanza aprendizaje relacionadas con la preparación del docente.

Recursos y ayudas que brinda el docente para la atención educativa.

Acciones dirigidas a la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo.

Fortalezas de los docentes.

Relaciones con sus coetáneos.

Anexo 8

Programa de los talleres profesionales.

Talleres profesionales sobre atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Total de horas: 20 horas.

Autor: MSc Yiddishy Rodriguez Veloz

Fundamentación

Los talleres profesionales propuestos permiten integrar y consolidar los conocimientos teóricos y metodológicos por los docentes en relación a la atención educativa que estos ofrecen a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física. Además, posibilitan el intercambio, interacción, la presentación de propuestas, la confrontación de ideas, juicios y opiniones. Tienen un carácter flexible, adaptándolos siempre a las necesidades y posibilidades de los docentes.

Objetivo general: promover un pensamiento crítico y reflexivo con relación a prácticas y experiencias relacionadas con la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Distribución temática

Tema 1. La sensibilización en torno a la discapacidad. Barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria.

Tema 2. Potencialidades de la utilización de recursos didácticos, interactivos, tecnológicos y humanos dirigidos a facilitar el acceso efectivo de los de estudiantes con discapacidad.

Tema 3. Pautas generales sobre adaptación y diversificación del currículo en función de las particularidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Tema 4. La tutoría y la atención personalizada a estudiantes con discapacidad. Actualidades

Orientaciones metodológicas:

Se propone un total de 4 talleres, permite la profundización del contenido y el desarrollo de habilidades de los docentes en relación con la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.

Los talleres tienen la siguiente estructura: introducción, desarrollo, conclusiones.

En la introducción se sugiere presentar los elementos generales a considerar en el taller, y las ideas fundamentales para su desarrollo; se toman las expectativas de los docentes; se dan a conocer las reglas del trabajo en grupo.

El desarrollo resulta el momento donde se realizan valoraciones críticas, las reflexiones, los intercambios y debates entre los docentes, a partir de las experiencias, se comparten las mejores prácticas y propuestas, promueve la discusión y la búsqueda de posibles soluciones a partir del trabajo grupal.

En las conclusiones, se valoran y recuperan los mejores aciertos, propuestas y soluciones; se atiende la satisfacción de expectativas y se orienta próximo taller. Se propone la realización de generalizaciones teniendo en cuenta objetivos previstos, conlleva a evaluar cualitativa y cuantitativamente el progresivo avance y desarrollo de habilidades de los docentes.

Sistema de evaluación. Se sugiere realizar evaluaciones sistemáticas, a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes, reflexiones, criterios y propuestas de los maestros.

Bibliografía a utilizar

Bell Rodríguez, R. (1997). Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bell Rodríguez, R., et al. (1996). Sublime profesión de amor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Bell Rodríguez, R. (Compil.). (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cobas Ochoa, C. L. (2009). Preguntas y respuestas sobre adaptaciones curriculares. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Cobas Ochoa, C. L. (2006). Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación. La Habana: CELAEE. (manuscrito).

Guerra Iglesias, S. y Álvarez Rodríguez, L. (2013). Diversidad, Diferencia y Accesibilidad: Enfoques Educativos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López Machín, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lledó, A. (2015). La inclusión educativa de la discapacidad en la universidad: una cuestión pendiente para seguir avanzando en Educación Superior. En Lucía Herrera Torres, L., Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario. Madrid: Síntesis

Garzón, P. (2014-2015). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. Recuperado 18/06/2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>

Leiva, J. J. & Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, 8, 185-200

Corrales, A., Soto, V. & Villafañe, G., (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-29.

Fundación Universia (2016). Universidad y Discapacidad: III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Recuperado de <https://goo.gl/GJXkdp>

Villafañe, Gabriela, Corrales, Angélica, Soto, Valentina. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.

Gómez, Castillo, Camacho, Sánchez, & De la Peña. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista Nacional E Internacional de Educación Inclusiva*, 10(101), 1889–4208. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/275/281>

Taller 1. La sensibilización en torno a la discapacidad. Barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria.

Objetivo: sensibilizar a los docentes acerca de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física para favorecer la atención educativa de estos mediante intercambio de saberes y experiencias prácticas.

Contenidos para el debate:

- Actitudes hacia las personas con discapacidad
- Principales barreras para atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Evaluación: se realiza mediante la coevaluación y autoevaluación a partir de los conocimientos y actitudes que demuestren los docentes.

Bibliografía:

Caballero Delgado, E. (Compil.). (2002). Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, R. M. y otros (2013). Fundamentos de psicología, segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.

Cobas, C.L. y otros (2008). Las adaptaciones curriculares y la igualdad de oportunidades en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.

Guerra, S. y otros (2006). Hacia una didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales. La Habana: Pueblo y Educación.

López, R. (2006). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.

Guerra Iglesias, S & Álvarez Rodríguez, L. (2013). Diversidad, Diferencia y Accesibilidad: Enfoques Educativos. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Leyva, M. & Demósthene, Y (2013) Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.

Medina-García, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, España.

Colmenero, M. y Pegalajar, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), pp. 84-97. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15549650008.pdf>

Navarro, O & Cepeda, A. (2018). Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de población con Necesidades Educativas Especiales en una institución pública del municipio de Barrancabermeja. (Tesis de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia, Barrancabermeja

Guías para los talleres:

Taller 2. Potencialidades de la utilización de recursos didácticos, interactivos, tecnológicos y humanos dirigidos a facilitar el acceso efectivo de los de estudiantes con discapacidad.

Objetivo: valorar la importancia de la utilización de recursos didácticos en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Contenidos para el debate:

- Características generales de los recursos didácticos. Clasificaciones. Fortalezas y debilidades.
- Recursos didácticos más utilizados en la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Evaluación: se realiza mediante la coevaluación y autoevaluación a partir de conocimientos, habilidades y actitudes que demuestren los docentes.

Bibliografía:

Addine Fernández, F. (Compiladora): Didáctica: teoría y práctica, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2004.

Castellanos, R. M. y otros (2013). Fundamentos de psicología, segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.

Guirado Rivero, V.: Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2011.

López Machín, R.: Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidades, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2000.

Puentes de Armas, T.: Educación de alumnos con limitaciones físico-motoras, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2005.

Observatorio de la Infoaccesibilidad (2016). *La accesibilidad de los portales universitarios en España*. Recuperado el 20/5/2005 desde http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Observatorio_infoaccesibilidad/observatorio04.htm.

Romero. S. Sandoval. A. González. I. Lozano. A. (2018). Herramientas tecnológicas para la educación inclusiva. Revista Tecnología, Ciencia y Educación, ISSN 2444-250X, ISSN-e 2444-2887, N°. 9, págs. 83-

Fernández, J. Velasco. N. (2018). Educación inclusiva y nuevas tecnologías: una convivencia futura y un diálogo permanente Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 21, julio, pp. 55-63 Universidad de Sevilla. España

Chiroleu A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições, Campinas*, v. 20, n. 2

Taller 3. Pautas generales sobre adaptación y diversificación del currículo en función de las particularidades y necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Objetivo: intercambiar experiencias relacionado con la atención a las diferencias individuales.

Contenidos para el debate:

Atención personalizada. Consideraciones generales.

Currículum y discapacidad.

Currículo inclusivo.

Criterios y orientaciones de flexibilización del curriculum.

Evaluación: se realiza mediante coevaluación y autoevaluación a partir de conocimientos, habilidades y actitudes que demuestren los docentes.

Bibliografía:

Caballero Delgado, E. (Compil.). (2002). Diagnóstico y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, R. M. y otros (2013). Fundamentos de psicología, segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.

López Machín, R.: Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidades, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2000.

Guerra Iglesias, S & Álvarez Rodríguez, L. (2013). Diversidad, Diferencia y Accesibilidad: Enfoques Educativos. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Graguera, R. (2016). *Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o dificultades en el aprendizaje. Guía de orientación al profesorado*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Unidad de Integración y Coordinación de Políticas de Discapacidad

Alcaín Martínez, E. y Medina García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19.

<http://doi.org/10.19083/ridu.11.530>.

Arnaiz, P. y Moríña Díez, A. (2017). Los procesos de inclusión en estudiantes universitarios. Una propuesta para la acción. En Pérez Ferra, M. y Rodríguez Pulido, J. (coords.). *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*, pp. 67-81. Barcelona: Octaedro.

Taller 4. La tutoría y la atención personalizada a estudiantes con discapacidad. Actualidades

Objetivo: Promover el debate sobre las características principales de las adaptaciones curriculares.

Contenidos para el debate:

- Definiciones de adaptación curricular. Principios
- Tipos de adaptaciones curriculares.
- Formas en las que se adaptan los elementos básicos del currículo según el tipo de adaptación curricular y de la discapacidad.

Evaluación: se realiza mediante la coevaluación y autoevaluación a partir de conocimientos, habilidades y actitudes que demuestren los docentes.

Bibliografía:

Blanco, R. (S/A). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares, MEC, España.

Cobas, C.L. y otros (2008). Las adaptaciones curriculares y la igualdad de oportunidades en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.

Cobas, C. L. (2009). Preguntas y respuestas sobre adaptaciones curriculares. La Habana: Pueblo y Educación.

Guerra, S. y otros (2006). Hacia una didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales. La Habana: Pueblo y Educación

Castellanos, R. M. y otros (2013). Fundamentos de psicología, segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.

Álvarez, R (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas.

García, C (2016). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual.

Mora, C (2016). Inclusión de Estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad.

Krause A, y García G.: Red nacional de educación superior inclusiva: origen, acciones y propuestas, mayo de 2016 Disponible en:

http://www.mecesup.cl/index2.php?id_seccion=3474&id_portal=59&id_contenido=33290

López, G (2017). Aulas universitarias: barreras y ayudas de los estudiantes con discapacidad.

Suarez, Claudia (2018). Prácticas de comunicación y educación para pensar el egreso y la graduación como política inclusiva de la universidad pública.

Anexo 9

Programa. Guías de autopreparación

La autopreparación del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad

Total de horas: 28 horas

Autora: MSc Yiddishy Rodriguez Veloz

Fundamentación:

La superación profesional de los docentes universitarios constituye un elemento medular en el éxito de la atención educativa a estudiantes con discapacidad quienes demandan ayudas y recursos especiales que optimicen su desarrollo y aprendizaje para que puedan alcanzar su máximo desarrollo.

La autopreparación como forma de superación, permite satisfacer las necesidades de superación de forma independiente de los docentes favoreciendo el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo de su práctica educativa lo que conduce a la construcción y reconstrucción de saberes que promueven el autoperfeccionamiento docente y consigo la innovación educativa.

Objetivo general: estimular la reflexión y valoración de la práctica pedagógica, que favorezca una actitud de perfeccionamiento constante, sobre la base del autoconocimiento de potencialidades y limitaciones en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Temas de la autopreparación:

Tema 1. La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. Generalidades y Actualidad.

Tema 2. Características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Tema 3. El proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física. Recursos didácticos, interactivos y tecnológicos.

Orientaciones metodológicas:

Para el desarrollo de la autopreparación los docentes contarán con las guías, las que organizan la búsqueda, actualización y reflexión individual en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Evaluación: sistemática, mediante la guía para la autoevaluación.

Guías para la autopreparación

Guía de autopreparación 1

Tema 1: La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad. Generalidades y actualidad

Objetivo: favorecer a la autogestión del aprendizaje de los docentes universitarios en relación con la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad.

Contenidos

Antecedentes y actualidad acerca de la inclusión educativa

Marco legal de la inclusión educativa.

Cultura institucional y un clima de respeto e inclusión en la universidad.

Estudiantes con discapacidad en la universidad. Barreras y desafíos de la inclusión educativa.

Bibliografía a consultar:

Alcaín Martínez E & Medina-García M. (2017) Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. Granada, España: Universidad de Granada

Alcantud Marín, F& Ávila Clemente, V. Asensi Borrás, M.C. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Valencia, España: Universitat de Valencia Estudi General.

Bell Rodríguez, R. (2002). Convocados por la diversidad. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Borges Rodríguez, S. A., & Orosco Delgado, M. (2012). Una aproximación al concepto pedagógico de inclusión educativa. En: XII Seminario nacional para educadores. La Habana, Cuba: Juventud Rebelde.

Cobas, C.L. y Gayle, A. (S.A). Atención a la diversidad del alumnado en el contexto escolar. MINED. HANDICAP INTERNACIONAL, Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.

Circular No 1 de 2011 Sobre el tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación Superior. (2011). La Habana, Cuba: Mes.

Guerra Iglesias, S & Álvarez Rodríguez, L. (2013). Diversidad, Diferencia y

Accesibilidad: Enfoques Educativos. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Guerra, S. y otros (2013). Fundamentos de psicología, segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.

Guirado, V. del C. (2013). Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Parte I La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Leyva, M. & Demósthene, Y (2013) Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.

Riquelme, A (2016). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad 2016

Ocampo, A (2018). Los desafíos de la «inclusión» en la Educación Superior Latinoamericana en el siglo XXI.

Actividades a realizar:

1. A partir del análisis bibliográfico realizado sobre la inclusión educativa determine las diferentes acepciones ofrecidas por autores nacionales e internacionales sobre la misma.
2. Existe una estrecha interrelación entre integración e inclusión. Argumente.
3. Son varios los requisitos que se deben tener presentes para lograr una correcta inclusión en la práctica educativa. Mencione al menos tres de ellos.
4. La inclusión educativa se fundamenta en los principios de igualdad de oportunidades para todos y de normalización. Profundice.
5. Existen un grupo de barreras que afectan la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. A su juicio enumere algunas ideas que pueden contribuir a eliminar las mismas
6. Interprete: La inclusión educativa es una concepción que reconoce el derecho a todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades.
7. ¿Qué ventajas y desventajas le atribuye a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad?

8. ¿Qué importancia le atribuye a crear una cultura institucional y un clima respetuoso e inclusivo en la universidad?

9. ¿Qué sugerencias puede ofrecer para favorecer el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad?

Guía de autopreparación 2

Tema 2: Características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Objetivo: caracterizar psico-pedagógicamente a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Contendidos. Principales características psicopedagógicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Actividades a realizar:

Luego de una lectura realizada en la bibliografía que se le sugirió en la guía de autopreparación 1, actualice sus conocimientos:

1. Enuncie cómo se manifiestan las regularidades del desarrollo de la personalidad de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.
2. Exprese cinco razones que avalen la necesidad de que el docente se prepare para desarrollar el proceso de caracterización psicopedagógica de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.
3. Fundamente sobre la necesidad de eliminar las barreras arquitectónicas y psicológicas en relación con las personas que presentan discapacidades físicas. Ejemplifique la existencia de estas barreras en la universidad, cuáles ya han sido eliminadas y qué vías se han empleado para ello.
4. Redacte un texto argumentativo sobre la importancia del conocimiento de las características psicológicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Guía de autopreparación 3

Tema 3: El proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física. Supuestos básicos.

Objetivo: analizar desde una actitud reflexiva e investigativa los supuestos básicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Contenido. Características del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Recursos didácticos para estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Principales tecnologías que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Actividades a realizar:

A partir de las revisiones realizadas por usted en la bibliografía recomendada responda:

1. De las diferentes acepciones ofrecidas por autores nacionales e internacionales sobre la atención educativa, determine: elementos que distinguen la atención educativa; elementos semejantes y diferentes entre las acepciones
2. Determine los principales problemas que se le presentan en la atención educativa con relación a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física. Establezca fortalezas y debilidades
3. Realice una propuesta de acciones que evidencie su actitud para la solución de las debilidades antes mencionadas.
4. Sobre las tecnologías de avanzada que contribuyen a mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física, investigue.
5. Los supuestos básicos que sustentan la atención educativa en los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física permiten declarar que exigen de la utilización de recursos didácticos. Elabore un cuadro sinóptico, evidencie los recursos didácticos para cada una de las discapacidades mencionadas.
6. A partir del estudio realizado qué ideas considera básicas para que la proyección y desarrollo de las adaptaciones curriculares contribuyan a elevar la calidad en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.
7. Exprese qué se adapta o modifica del currículo.
8. Explique qué papel desempeñan las adaptaciones curriculares en el proceso de individualización de la enseñanza de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.
9. A su consideración qué papel desempeñan las adaptaciones curriculares en el proceso de individualización de la enseñanza de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Anexo 10

Programa de conferencias especializadas

Retos de la superación profesional del docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

El programa de conferencias especializadas comprende el desarrollo de 3 conferencias, tienen como propósito dotar a los docentes de los fundamentos científico-técnicos más actualizados de la superación profesional y atención educativa a estudiantes con discapacidad con un enfoque dialéctico-materialista, mediante el uso adecuado de métodos científicos y pedagógicos, de forma que les permita la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo en la superación profesional y su vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes del docente universitario.

Tema # 1: Tendencias actuales de la discapacidad en la Educación Superior. Retos en la superación profesional del docente universitario

Tema # 2

Las conferencias especializadas se estructuran: introducción, desarrollo y conclusiones.

La introducción: comprobar conocimientos adquiridos, establecer la continuidad y sistematicidad entre conferencias anteriores, identificar tema de la conferencia; presentar la introducción desde el punto de vista de su contenido.

El desarrollo: recoge los datos del tema, los hechos, análisis, a la vez que materializa las ideas, descubre sus tesis teóricas; en el transcurso de la conferencia se emplean todas las habilidades intelectuales y no se pueden eludir aspectos como: señalar el objetivo de la conferencia para guiar la atención y la actividad del docente universitario, comunicación, mantener buen orden en la exposición, cuidar que el ritmo de la conferencia no sea demasiado rápido ni demasiado lento, que posibilite escribir, escuchar, hablar y leer, el uso correcto de los recursos didácticos durante la exposición, la toma de notas, incluir demostraciones, ilustraciones, esquemas gráficos.

Conclusiones: las ideas fundamentales desarrolladas constituyen la culminación lógica, se evidencian el resumen desde lo teórico y lo metodológico, comprobación final del cumplimiento de los objetivos y la motivación de la próxima conferencia, este aspecto se dirige a incentivar en los docentes universitarios la necesidad del estudio del contenido de la próxima conferencia, puede señalarse la bibliografía a consultar y determinadas actividades para su ejecución.

Anexo 11

Programa del curso de superación

Título: La atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad.

Autora: MSc Yiddishy Rodriguez Veloz. Profesora Auxiliar

Tipo de curso: Complementación y actualización

Modalidad: Semipresencial

Créditos a obtener: 2

Total de horas: 96h

Horas presenciales: 24 h

Horas de estudio independiente: 72 h

Fundamentación

Cada vez con mayor fuerza en los contextos universitarios actuales hay estudiantes con discapacidad. Este necesita de atención individualizada para desarrollar al máximo sus potencialidades, convirtiéndose en un futuro profesional competente y adaptado a las exigencias del medio y la profesión en que se desarrolle.: Los docentes deben contar con las nociones teóricas y prácticas en relación con este colectivo. Su atención educativa implica un beneficio para ellos, una parte importante de las estrategias y metodologías utilizadas en su educación son aplicables y transferibles al resto.

En ese sentido, la superación profesional de docente universitario en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, debe favorecer su formación en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, emitir respuestas educativas que puedan ser adaptadas a los estudiantes que presentan discapacidad, centrada en procesos permanentes de reflexión individual y de trabajo en equipos.

El programa de atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad forma parte de la superación a los docentes en los aspectos relacionados con la discapacidad (visual, auditiva y física), se enfatiza en las acciones relacionadas con el diagnóstico psicopedagógico, las particularidades del proceso de enseñanza aprendizaje y en su atención educativa.

Objetivo general: actualizar conocimientos de docentes universitarios en relación con aspectos teóricos, metodológicos y actitudinales que sustentan atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las concepciones más actuales de la inclusión educativa en la Educación Superior.
- Profundizar en los aspectos teóricos y prácticos en lo referido a las características psicológicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.
- Actualizar referentes teóricos-metodológicos que sustentan la atención educativa de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Sistema de habilidades:

- Fundamentar pedagógicamente alternativas de solución a los problemas profesionales detectados en la práctica educativa.
- Valorar alternativas de solución a problemas de la práctica educativa con enfoque científico-investigativo.
- Diseñar estrategias de atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Valores y actitudes profesionales:

- Profesionalidad pedagógica que se evidencia en dominio de la atención educativa a los estudiantes con discapacidad.
- Identidad profesional que se expresa en los sentimientos de orgullo y de pertenencia a la profesión pedagógica.
- Responsabilidad que se manifiesta en la actitud asumida como docente ante la sociedad.
- Justeza pedagógica que se expresa en la atención y el respeto a la diversidad.

Plan temático:

Unidad	Tema	Horas clases presenciales	Horas clases no presenciales
I	Concepciones actuales de la inclusión educativa en la Educación Superior.	4	12
II	Regularidades psicológicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física	4	16
III	Recursos didácticos en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física	6	20
IV	Particularidad en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.	10	24

Sistema de conocimientos:

Tema I: Concepciones actuales de la inclusión educativa en la Educación Superior. Reflexiones y experiencias.

Objetivos específicos: analizar las concepciones más actuales en torno a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

Comprender los cambios y desafíos en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

Analizar la normatividad vigente en Cuba en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Contenidos:

Concepciones actuales en torno a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Principales teorías y enfoques en relación con la discapacidad. Normatividad vigente en Cuba en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Desafíos e implicaciones pedagógicas.

Tema II: Regularidades psicológicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Objetivos específicos:

Caracterizar a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física desde el punto de vista psicológico, pedagógico y social.

Actualizar conocimientos acerca de vías, métodos e instrumentos para la identificación y caracterización de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Valorar los aspectos significativos a tener en cuenta en caracterización psicopedagógica de estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física que permitan el diseño y puesta en práctica de estrategias de intervención desarrolladoras.

Contenidos:

Particularidades y repercusión psicológica en el desarrollo de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física. Caracterización psicopedagógica, punto de partida para atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Tema III: Recursos didácticos en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Objetivos específicos:

Valorar la importancia de la utilización de recursos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Contenidos:

Los recursos didácticos como herramienta cognitiva-conceptual, procedimental-metodológica y actitudinal-formativa valorativa para estudiantes con discapacidad. Condicionantes, características, clasificación y uso de recursos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de esos estudiantes.

Tema IV: Particularidad en la atención educativa a estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Objetivos específicos: caracterizar el proceso de atención educativa a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Contenidos:

Características fundamentales de la atención educativa. Objetivos, acciones y medios. Diseño de ayudas individuales y frontales. Adaptaciones curriculares. Concepto. Adaptaciones de acceso al currículo. Adaptaciones curriculares significativas y no significativas. Medios de enseñanza y las TIC.

Sugerencias metodológicas generales

El curso está dirigido a complementar, profundizar o actualizar la formación profesional alcanzada a través del proceso de enseñanza-aprendizaje organizado con contenidos que abarcan resultados de investigación o aspectos que contribuyen al mejoramiento o reorientación del desempeño

Se desarrolla como condición básica, la participación activa y protagónica de los docentes en el proceso de construcción, reconstrucción y socialización de los saberes, experiencias y vivencias referentes al cómo proceder en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad. El espacio presencial se debe caracterizar por el desarrollo de actividades prácticas y en equipos que aseguren un clima de reflexión, en torno a la labor educativa con estos estudiantes, encaminado a la determinación de los problemas y la puesta en práctica de soluciones acertadas.

Las orientaciones metodológicas que se ofrecen para cada los temas se conciben como un apoyo al docente para la concepción, preparación y desarrollo de las clases; no constituyen un esquema rígido, pueden ser enriquecida a partir de la experiencia y creatividad. Su propósito está en dar una guía precisa sobre ideas que deben considerarse para la correcta aplicación del programa.

En su estructura metodológica se debe tener en cuenta sus tres partes fundamentales que son:

Introducción: motivar a los docentes hacia la actividad a realizar y se precisa objetivo, el tema del curso (se debe inducirlo de forma coherente y creadora para que el docente conozca hacia dónde se orienta la actividad y que él debe asumir con significado personal) y la profundidad con que se trabajará. El facilitador del curso informa a los docentes la forma en que se desarrolla el curso, las normas y reglas que se tendrán que observar.

Desarrollo: el facilitador debe provocar el debate para mantener activado el proceso con una dirección pedagógica acertada de todo momento. El docente juega un papel esencial critica, responde preguntas, expone resultados, defiende sus puntos de vistas, sus valoraciones.

Es recomendable realizar resúmenes parciales, preguntas intermedias, intercambio para hacer más participativa la actividad, utilizar métodos y medios técnicos que activen el proceso de conocimiento, debe darse especial significación a la orientación bibliográfica de cada aspecto a abordar.

Conclusiones: realizar reflexiones conclusivas de los contenidos tratados en el tema y la valoración de la actividad y proponer la evaluación individual obtenida y la colectiva.

A continuación, se ofrecen las orientaciones metodológicas para cada tema, han sido concebidas como un apoyo al docente para la concepción, preparación y desarrollo de las actividades de superación profesional, no constituyen un esquema rígido, se pueden enriquecer a partir de la experiencia.

Tema I: Concepciones de la inclusión educativa en la Educación Superior. Reflexiones y experiencia.

Para el desarrollo se recomienda presentar una panorámica general sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior EBS, el acceso, permanencia, egreso y la respuesta educativa a partir del reconocimiento del derecho de todos los estudiantes a la educación como aspecto básico para el desarrollo integral humano.

Se propone la utilización de técnicas participativas con el objetivo de sensibilizar y cohesionar el grupo, desinhibir a los docentes y lograr su identificación.

Se hace referencia a documentos internacionales que pueden servir de presupuesto jurídico para el tema de debate (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948; el Informe Warnock (1978); La Conferencia en Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994); Foro Mundial de Educación, Dakar-Senegal (2000); Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, 2008 entre otros.

Se alude a los presupuestos jurídicos en Cuba que respaldan la atención educativa a los estudiantes con discapacidad: (Instrucción No 3/11 Indicaciones sobre el tratamiento a los jóvenes con discapacidad que aspiran a estudiar en la Educación; Reglamento de Organización Docente; Resolución Ministerial No. 56 / 2008; Resolución Ministerial No. 120 / 2010; Resolución No. 2/2018; Circular conjunta del MES-MINED del 30/10/2003, estipula tratamiento diferenciado para jóvenes con discapacidad visual, física o auditiva que aspiren a continuar estudios en la Educación Superior)

Al exponer la experiencia cubana en cuanto a la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad es imprescindible referirse a las políticas educativas a partir de la comprensión pedagógica, humanista y optimista, ofrecer un nuevo marco educativo en el cual la diversidad emerge como uno de sus principios. Para que este análisis sea explícito, se recomienda realizar algunas precisiones sobre la discapacidad, conceptos, tendencias, rasgos, características y tipos. Como formas de trabajo se puede utilizar el debate, estudio de documentos, entre otros.

Tema II. Regularidades psicológicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Se reflexiona acerca del diagnóstico clínico psicopedagógico, constituye el punto de partida para la proyección y el desarrollo de la atención educativa de estudiantes con discapacidad. Este análisis se debe comenzar a partir de una concepción de la importancia de dicho proceso.

Es preciso realizar definiciones y conceptos de discapacidad visual, auditiva y física, desde cualquiera de las aproximaciones teóricas elaboradas en la actualidad, es fácil llegar a la conclusión de que los estudiantes con discapacidad constituyen una población que requiere una atención educativa que responda cada vez más a sus particularidades.

Se trabaja además con prevalencias, etiologías, clasificaciones, y regularidades psicológicas de los estudiantes con discapacidad por la repercusión que pueden tener a partir de la diversidad de factores que condicionan el desarrollo humano (biológico, psicológico, socioeconómico, cultural, histórico).

Se sugiere enfatizar que, en las prácticas pedagógicas y didácticas con estudiantes con discapacidad, son esenciales la caracterización de la situación social de desarrollo, las vivencias, la zona de desarrollo próximo y la mediación, desde el enfoque optimista para la determinación del nivel de desarrollo alcanzado y el diseño sistemático y sistémico del proceso de enseñanza- aprendizaje. También se debaten los diferentes estereotipos que caracterizan al estudiante con discapacidad.

Al seleccionar las formas de organización de trabajo sobre los contenidos de este tema se recomienda priorizar las actividades prácticas y el trabajo en equipos.

Tema III Recursos didácticos en la atención a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Se propone abordar el reto que tienen los docentes, desde su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de lograr manifestaciones creativas en la solución de problemas de su práctica pedagógica, como garantía de la atención educativa a estudiantes con discapacidad, desde esta perspectiva se procura un cambio regulado en la cantidad y cualificación de los recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje, involucra aspectos como la esfera motivacional-afectiva, el manejo de los procesos de atención, los recursos de memorización analítica, la inducción del aprendizaje y los procedimientos para el tratamiento eficiente de la información.

Se enfatiza en el uso de los recursos didácticos como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser consciente e intencional para guiar las acciones y su secuenciación en función de alcanzar determinadas metas de aprendizaje; su implementación en la práctica educativa no puede ser automática, ni espontánea, sino controlada y planificada, requieren de la selección, proyección y control en su ejecución, de la valoración de lo afectivo y lo motivacional para la satisfacción de necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad.

Los recursos didácticos favorecen la comunicación, potencian un cambio de actitud en los estudiantes, son auxiliares para la asimilación del contenido, permiten contextualizar las experiencias, racionalizan la carga de trabajo en el proceso de enseñanza- aprendizaje y aumentan la motivación. Se deben abordar

las clasificaciones de los recursos didácticos: por su intención comunicativa; fuente de obtención; su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los recursos que se utilizan a partir de cada discapacidad.

Se debe reflexionar en torno a las potencialidades de la utilización de recursos didácticos en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, como respuesta contextual permite su diferenciación con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; no se trata de un componente más del proceso, es un mediador que puede permear al sistema en su conjunto, a varios o a un componente. Se sugiere abordarlo a partir del trabajo en equipo a partir del análisis de situaciones.

Tema IV: Particularidades de la atención a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Para introducir este tema se debe comenzar con el tratamiento de redefinición de la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Se alude a cómo se organiza la atención educativa en la mayoría de los países del mundo y en América Latina. La noción de la atención educativa a estudiantes con discapacidad se sustenta en las características singulares, de este grupo de personas, en la expresión en las esferas cognitiva, afectiva y psicosocial de la personalidad, en las regularidades de su desarrollo.

En relación con las concepciones sobre las adaptaciones curriculares, los principios que fundamentan el proceso de realización de las adaptaciones curriculares, tipos, exigencias, se sugiere impartir varias conferencias, posibilita precisar elementos que distinguen las adaptaciones curriculares y su pertinencia en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Se recomienda destacar la importancia de las adaptaciones curriculares significativas y no significativas, enfatizar en el abordaje de las formas en las que se adaptan los elementos básicos del currículo, según el tipo de adaptación curricular, sobre esta base los docentes deben decidir qué forma y qué elemento básico van a adaptar para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

Se demostrarán los beneficios de la utilización de medios de enseñanza y las TIC, estas no abarcan solo dispositivos como computadoras, radios, teléfonos celulares y conectividad, también remiten a la posibilidad que se abre a los estudiantes con discapacidad de crear, compartir y adquirir conocimientos.

Se recomienda el trabajo en equipos para profundizar en los beneficios que brinda el uso de las tecnologías para el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.

El contenido de este tema se desarrolla utilizando diversas formas organizativas (talleres, equipos de trabajo), dan la prioridad a las actividades prácticas.

Además de las orientaciones anteriores, para apoyar la organización y el desarrollo del curso se sugiere:

1. Lectura y análisis de textos. Previo a la lectura, la revisión y el análisis de cada texto propuesto, el docente destaca los elementos que le interesa analizar, debe consultar otras fuentes –textos de la bibliografía complementaria o fuentes hemerográficas o electrónicas, propiciar el intercambio de información y la confrontación de ideas.
2. Participación en equipos de trabajo colaborativo. El trabajo en equipos exige el compromiso de todo el grupo para el logro de propósitos definidos, realizar actividades en equipo, tienen sentido si cada integrante cumple con su responsabilidad individual.
3. Exposición de conclusiones y confrontación de argumentos. La exposición y el intercambio de opiniones y puntos de vista acerca de un tema, son prácticas que exigen elaborar argumentaciones, exponerlas e interpretarlas adecuadamente, mantener una actitud abierta para escuchar a sus compañeros; implican un clima de respeto y tolerancia que involucre a todos los miembros del grupo, al profesor, por lo que una tarea es propiciar un ambiente que estimule el debate y la confrontación de ideas, y conduzca a consensos sobre distintos temas.

Evaluación del curso

La evaluación de los docentes durante la impartición de los contenidos del curso de superación debe permitir determinar avances y/o retrocesos para ajustarlo a las necesidades de cada docente.

Se sugiere realizar evaluaciones sistemáticas, utiliza la coevaluación y la autoevaluación de modo que los docentes puedan tener participación activa y protagónica en los debates, reflexiones e intercambios de saberes, experiencias y vivencias sobre la base de los estudios independientes orientados. Como evaluación final se propone la modelación de una clase en la que se evidencie la articulación de los componentes académico, investigativo y laboral en estrecho vínculo con los conocimientos, habilidades y actitudes que deben tener los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. El participante podrá recibir evaluación de excelente, bien, aprobado o desaprobado.

Bibliografía básica:

- Alcaín, E (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos.
- Borges, S. (2009) "Hacia una pedagogía para la atención integral a personas con necesidades educativas especiales". Curso 2. Pedagogía 2009. La Habana.
- Borges, S. y otros (2011). Selección de lecturas sobre la Educación Especial. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castellanos, R. M. y otros (2013). Fundamentos de psicología, segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Corredor, Z (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. Educ@ción en Contexto, Vol. II, N° 3, enero-junio, 2016. ISSN 2477-9296
- Chkout, T., et al. (2013). Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cobas, C.L. y otros (2008). Las adaptaciones curriculares y la igualdad de oportunidades en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación
- Echeita, G. y M. Sandoval (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de Educación Núm. 327, p. 31-48. En: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66888/008200330015.pdf?sequence=1>
- Gairín, J (2013). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad. Educación Vol. XXII, N° 43, septiembre 2013, pp. 71-90 / ISSN 1019-9403.
- Gavira, R (2015). Aulas universitarias: barreras y ayudas de los estudiantes con discapacidad.
- Guerra Iglesias, S. y Álvarez Rodríguez, L. (2013). Diversidad, diferencia y accesibilidad: Enfoques Educativos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, R. (2006). Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martin, D (2018). Necesidades educativas especiales sensoriales y motrices. Textos para Escuelas Pedagógicas.

Núñez, M (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 1, junio 2017

Omaña, E (2017) Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. Educ@ción en Contexto, Vol. III, N° 6, julio-diciembre, 2017. ISSN 2477-9296

Padrón, R (2018). Retos de la pedagogía ante la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidades. Revista Boletín REDIPE: 7 (12) diciembre 2018 ISSN 2256-1536

Pérez, J (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. Innov. educ. (Méx. DF) vol.19 no.79 México ene./abr. 2019

Valenzuela, B (2016). La inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior Chilena.

Zurita Cruz R C. (2015). Pedagogía especial e inclusión educativa. Ministerio de Educación, Cuba. Sello Editor Educación Cubana. La Habana.

Anexo 12

Programa para los debates científicos

Título. Atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Universidad.

Total de horas: 16 horas

Fundamentación

Los debates científicos contribuyen a la actualización científica de los docentes universitarios mediante la presentación y exhibición de razonamientos, juicios, cuestionamientos, ideas, saberes y experiencias que evidencian el crecimiento profesional y personal mediante la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en el proceso superación. Apoyan y refuerzan las acciones desarrolladas en el resto de las formas de organización desarrolladas; miden la efectividad de la autosuperación de los docentes y sirven de retroalimentación, evaluación, enriquecimiento y perfeccionamiento sistemático.

Objetivo general: consolidar los conocimientos adquiridos por los docentes mediante el debate crítico y reflexivo de las problemáticas de mayor polémica en cuanto a la atención educativa de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Temáticas a desarrollar

Tema 1. Desafío de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

Objetivo: debatir acerca de las principales concepciones relacionadas con la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

Tema 2. Acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior

Objetivo: debatir acerca de las principales barreras y retos para garantizar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad

Objetivo: debatir acerca de los recursos didácticos más utilizados en la atención a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva, física.

Tema 3. Las TIC como instrumentos de mediación para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el ámbito universitario

Objetivo: reflexionar acerca de las TIC como instrumentos de mediación para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Cuestiones más generales

Orientaciones metodológicas

Los temas que se proponen son los de mayor preocupación y polémica en cuanto a la atención a los estudiantes con discapacidad visual, auditiva, física, lo que favorece la participación activa de los docentes. Desde esta perspectiva, el resultado de la comunicación del debate científico propicia la exposición de razonamientos, conceptos, juicios personales, el análisis de las conclusiones y reflexiones de cada uno para lograr resultados mejores y de mayor calidad con el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva, física.

Se establecen normas de participación encaminadas al logro de un clima favorable para la comunicación y socialización del conocimiento: saber escuchar, límite de tiempo para la exposición, plantear el desacuerdo y las discrepancias sustentado en el respeto a los demás.

Para el desarrollo de cada debate científico se les comunica con tiempo a los docentes el tema a desarrollar en la superación, de manera que precisen aquellos que les resulten preocupantes o polémicos.

Sistema de evaluación: la evaluación de los docentes es sistemática, a partir de la participación activa en los debates lo que se manifiesta en sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Bibliografía.

Alcaín Martínez E & Medina-García M. (2017) *Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos*. Granada, España: Universidad de Granada

Alcantud Marín, F& Ávila Clemente, V. Asensi Borrás, M.C. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia, España: Universitat de Valencia Estudi General.

Bell Rodríguez, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación

Borges Rodríguez, S. A. & Orosco Delgado, M. (2012). *Una aproximación al concepto pedagógico de inclusión educativa*. En: *XII Seminario nacional para educadores*. La Habana, Cuba: Juventud Rebelde.

Castellanos, R. M. y otros (2013). *Fundamentos de psicología, segunda parte*. La Habana: Pueblo y Educación.

Chancusig, J (2017). Utilización de recursos didácticos interactivos a través de las TIC`S en el proceso de enseñanza aprendizaje. Boletín Virtual. Unidad Educativa "Felix Valencia" Latacunga Ecuador

- Chocarro, E (2018). Pautas de intervención para la atención a la diversidad en la universidad. Material Didáctico
- Guerra Iglesias, S & Álvarez Rodríguez, L. (2013). *Diversidad, diferencia y accesibilidad: Enfoques Educativos*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación
- Guirado, V. del C. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Parte I* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Lata, S (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. Revista Complutense de Educación 1085 ISSN: 1130-2496 Vol. 27 Núm. 3 (2016) 1085-1101
- Leyva, M. & Demósthene, Y (2013) *Inclusión educativa y educación especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.
- Leiva, J. J. & Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. Revista nacional e internacional de Educación inclusiva, 8, 185-200.
- Moriña, A. (2015): ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. Cultura y Educación, 27 (3): 669–694.
- Otondo, M (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015. Vol. 39 (N.º 49) . Año 2018.
- Sáez, S (2018). Hacia una cultura institucional inclusiva: el caso de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 5, n.1, p. 111-126, jan.-jun. Año 2018
- Tenorio, S.& Ramírez, M., (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. Educación y Educadores, 9-28

Anexo 13

Convocatoria a la sesión científica

Sesión científica: La atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Universidad.

Docentes:

Los estamos convocando a participar en la sesión científica concebida para el cierre del proceso de superación profesional que usted ha cursado relacionado con la atención educativa a los estudiantes con discapacidad. Este es un espacio para que usted presente sus experiencias y resultados científicos en cuanto a su labor pedagógica sistemática con estos estudiantes

Objetivos:

-Intercambiar experiencias sobre los resultados investigativos que puedan ayudar y contribuir a resolver los problemas relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad. Propiciar el establecimiento de formas de cooperación y de debate científico como alternativa para el desarrollo profesional y personal de los docentes universitarios.

Temáticas esenciales de la sesión científica.

Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Actualidades

Particularidades psicológicas de los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y física.

Atención educativa. Prácticas educativas.

Estas temáticas se abrirán al debate y a la reflexión desde una concepción amplia y flexible.

Anexo 14

Cuestionario para la selección de los expertos

Objetivo: determinar los expertos que emitirán sus criterios de validez sobre el sistema de superación profesional dirigido a docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Datos generales:

Nombre(s) y apellidos: _____

Sexo ____ Edad ____

Experiencia profesional: _____

Categoría docente: _____

Categoría científica: _____

Labor que desempeña: _____

Institución donde labora _____

Estimado(a) colega:

Su opinión resulta de vital importancia para dar continuidad a la investigación que se realiza, por ello le solicitamos responda de la forma más veraz posible el cuestionario siguiente que tiene como fin determinar el coeficiente de competencia que posee en el tema que se investiga.

Le agradecemos de antemano su colaboración.

Marque con una X en la casilla que le corresponda el grado de conocimientos que usted posea sobre el tema, valorándolo en una escala de 0 a 10. La escala es ascendente, por tanto, se considera 0 si no posee ningún conocimiento sobre el tema y 10 si tiene un conocimiento pleno.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en el nivel de conocimientos que posee sobre la temática, objeto de estudio.

Fuentes de conocimiento	Alto	Medio	Bajo
-------------------------	------	-------	------

Análisis teóricos realizados por usted.			
Experiencia de trabajo.			
Trabajo de autores nacionales consultados.			
Conocimiento sobre el estado actual del problema en el extranjero			
Intuición.			

Anexo 15

Resultados del procesamiento para la determinación del coeficiente de competencia de los expertos

Expertos	Kc	Ka	K	Valoración
1	0,5	0,8	0,65	Medio
2	0,7	0,6	0,65	Medio
3	0,6	0,4	0,5	Bajo
4	0,8	0,8	0,8	Alto
5	0,9	1	0,95	Alto
6	0,6	0,7	0,65	Medio
7	0,8	0,9	0,85	Alto
8	0,7	0,5	0,6	Medio
9	0,7	0,9	0,8	Alto
10	0,4	0,5	0,45	Bajo
11	0,9	1	0,95	Alto
12	0,8	0,9	0,85	Alto
13	0,4	0,5	0,45	Bajo
14	0,5	0,6	0,55	Bajo
15	0,7	0,9	0,8	Alto
16	0,8	1	0,9	Alto
17	1	1	1	Alto
18	0,9	1	0,95	Alto
19	0,7	0,9	0,8	Alto
20	0,6	0,8	0,7	Medio
21	0,8	0,9	0,85	Alto
22	0,8	0,9	0,85	Alto

23	0,7	0,9	0,8	Alto
24	0,6	0,5	0,55	Bajo
25	0,7	0,8	0,75	Alto
26	0,7	0,8	0,75	Alto
27	0,9	1	0,95	Alto
28	0,8	0,9	0,85	Alto
29	0,7	0,7	0,7	Medio
30	0,6	0,7	0,65	Medio
31	0,8	0,9	0,85	Alto
32	0,8	0,9	0,85	Alto
33	0,9	1	0,95	Alto
34	0,8	0,9	0,85	Alto
35	0,7	0,7	0,7	Medio

Anexo 16

Cuestionario de análisis y valoración del sistema de superación profesional por los expertos seleccionados

Objetivo: constatar la validez del sistema de superación profesional dirigido a docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Estimado(a) colega:

Con la finalidad de completar la utilización del método de criterio de expertos, se le solicita su participación en el análisis y valoración del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Sus reflexiones poseen un valor inestimable en el perfeccionamiento del programa, así como en la validación teórica del mismo.

A continuación, se anexa el resumen del sistema de superación profesional derivado de la investigación mencionada, para realizar su valoración deberá marcar en una escala de 5 categorías cuan adecuado considera cada aspecto del mismo.

Las categorías son:

MA- Muy adecuado

PA- Poco adecuado

BA- Bastante adecuado

A - Adecuado

NA- No adecuado

Le agradecemos de antemano su colaboración.

Marque con una X su valoración teniendo en cuenta la importancia de los aspectos que se presentan a partir del análisis del programa de formación entregado, solo debe marcar en una casilla.

#	Aspectos	MA	BA	A	PA	I
1	Fundamentos en los que se sustenta el sistema de superación profesional.					
2	Formulación de los objetivos del sistema y su correspondencia con las necesidades de superación de los docentes.					
3	Pertinencia de los contenidos en relación con los objetivos formulados.					
4	Distribución de las horas y formas de organización.					
5	Correspondencia de las formas de evaluación con los objetivos y contenidos.					
6	Actualidad de la bibliografía básica y complementaria.					
7	Correspondencia del sistema con las exigencias actuales de la superación profesional de los docentes.					
8	Redacción del sistema de superación profesional.					
9	Contribución del sistema de superación profesional dirigido a los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.					
10	Factibilidad y pertinencia de la aplicación del sistema de superación profesional.					

2- Si considera preciso agregar otro elemento que pueda contribuir al perfeccionamiento del sistema de superación propuesto puede referirlo a continuación, también le agradecemos ofrezca sus criterios en relación con las bondades del programa y los aspectos que deben ser cambiados, modificados o enriquecidos.

Para sus recomendaciones, tenga en cuenta los indicadores que valoró como: Adecuados (A), Poco adecuados (PA) e inadecuados (I).

Anexo 17

Resultados del cuestionario a expertos primera y segunda rondas

PRIMERA RONDA

Resultados del cuestionario a expertos: frecuencias absolutas

Aspectos	C1	C2	C3	C4	C5
	MA	BA	A	PA	I
E1	22	6	2	0	0
E2	2	26	2	0	0
E3	24	3	3	0	0
E4	5	20	5	0	0
E5	6	23	1	0	0
E6	3	25	2	0	0
E7	21	6	3	0	0
E8	5	25	0	0	0
E9	26	4	0	0	0
E10	3	24	3	0	0

Resultados del cuestionario a expertos: frecuencias acumuladas

Aspectos	C1	C2	C3	C4	C5
	MA	BA	A	PA	I
E1	22	28	30	30	30
E2	2	28	30	30	30
E3	24	27	30	30	30
E4	5	25	30	30	30
E5	6	29	30	30	30
E6	3	28	30	30	30
E7	21	27	30	30	30
E8	5	30	30	30	30
E9	26	30	30	30	30
E10	3	27	30	30	30

Resultados del cuestionario a expertos: frecuencias relativas acumuladas

Aspectos	C1	C2	C3	C4
	MA	BA	A	PA
E1	0,7333	0,9333	1,0000	1,0000
E2	0,0667	0,9333	1,0000	1,0000
E3	0,8000	0,9000	1,0000	1,0000
E4	0,1667	0,8333	1,0000	1,0000
E5	0,2000	0,9667	1,0000	1,0000
E6	0,1000	0,9333	1,0000	1,0000
E7	0,7000	0,9000	1,0000	1,0000
E8	0,1667	1,0000	1,0000	1,0000
E9	0,8667	1,0000	1,0000	1,0000
E10	0,1000	0,9000	1,0000	1,0000

Aspectos	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N-P
	MA	BA	A	PA			
E1	0,623	1,501	4,265	4,265	10,654	2,663	- 0,6934
E2	-1,501	1,501	4,265	4,265	8,530	2,132	- 0,1624
E3	0,842	1,282	4,265	4,265	10,653	2,663	- 0,6932
E4	-0,967	0,967	4,265	4,265	8,530	2,132	- 0,1624
E5	-0,842	1,834	4,265	4,265	9,522	2,381	- 0,4105
E6	-1,282	1,501	4,265	4,265	8,749	2,187	- 0,2173
E7	0,524	1,282	4,265	4,265	10,336	2,584	- 0,6139
E8	0,967	4,265	4,265	4,265	11,827	2,957	- 0,9868
E9	1,111	4,265	4,265	4,265	13,905	3,476	- 3,476
E10	-1,282	1,282	4,265	4,265	8,530	2,132	- 2,132

Análisis de la concordancia entre los expertos

Prueba no paramétrica W de Kendall

Para la prueba no paramétrica de W de Kendall, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula H0: Los expertos no concuerdan;

Hipótesis alternativa H1: Los expertos concuerdan.

Se asumió la siguiente escala de valoración del nivel de concordancia, al rechazar la hipótesis nula.

Escala valorativa

Valores de W	Nivel de concordancia
$0,0 < W \leq 0,2$	Muy bajo
$0,2 < W \leq 0,4$	Bajo
$0,4 < W \leq 0,6$	Medio
$0,6 < W \leq 0,8$	Alto
$0,8 < W \leq 1,0$	Muy Alto

Prueba no paramétrica de W de Kendall

Estadístico de contraste

N	10
W de Kendalla	0,330
Chi-cuadrado	95,777
gl	29
Sig. asintót.	0,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

SEGUNDA RONDA

Resultados del cuestionario a expertos: frecuencias absolutas

Aspectos	C1	C2	C3	C4
	MA	BA	A	PA
E1	28	2	0	0
E2	26	4	0	0
E3	26	3	1	0
E4	25	5	0	0
E5	24	6	0	0
E6	24	4	2	0
E7	26	4	0	0
E8	25	5	0	0
E9	27	2	1	0
E10	26	4	0	0

Resultados del cuestionario a expertos: frecuencias acumuladas

Aspectos	C1	C2	C3	C4	C5
	MA	BA	A	PA	I
E1	28	30	30	30	30
E2	26	30	30	30	30
E3	26	29	30	30	30
E4	25	30	30	30	30
E5	24	30	30	30	30
E6	24	28	30	30	30
E7	26	30	30	30	30
E8	25	30	30	30	30
E9	27	29	30	30	30
E10	26	30	30	30	30

Resultados del cuestionario a expertos: frecuencias relativas acumuladas

Aspectos	C1	C2	C3	C4
	MA	BA	A	PA
E1	0,9333	1,0000	1,0000	1,0000
E2	0,8667	1,0000	1,0000	1,0000
E3	0,8667	0,9667	1,0000	1,0000
E4	0,8333	1,0000	1,0000	1,0000
E5	0,8000	1,0000	1,0000	1,0000
E6	0,8000	0,9333	1,0000	1,0000
E7	0,8667	1,0000	1,0000	1,0000
E8	0,8333	1,0000	1,0000	1,0000
E9	0,9000	0,9667	1,0000	1,0000
E10	0,8667	1,0000	1,0000	1,0000

Distribución normal inversa de las frecuencias relativas acumuladas

Aspectos	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N-P
	MA	BA	A	PA			
E1	1,501	4,265	4,265	4,265	14,296	3,574	-0,9336
E2	1,111	4,265	4,265	4,265	13,905	3,476	-0,8360
E3	1,111	1,834	4,265	4,265	11,474	2,869	-0,2283

E4	0,967	4,265	4,265	4,265	13,762	3,441	-0,8002
E5	0,842	4,265	4,265	4,265	13,636	3,409	-0,7687
E6	0,842	1,501	4,265	4,265	10,872	2,718	-0,0778
E7	1,111	4,265	4,265	4,265	13,905	3,476	-0,8360
E8	0,967	4,265	4,265	4,265	13,762	3,441	-0,8002
E9	1,282	1,834	4,265	4,265	11,645	2,911	-2,911
E10	1,111	4,265	4,265	4,265	13,905	3,476	-3,476

Análisis de la concordancia entre los expertos en la segunda ronda

Prueba no paramétrica W de Kendall

Estadístico de contraste

N	10
W de Kendall a	0,918
Chi-cuadrado	266,123
gl	29
Sig. asintót.	0,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Anexo 18

Composición

Objetivo: comprobar el vínculo afectivo manifestado por los docentes universitarios, en torno a la atención educativa a estudiantes con discapacidad una vez concluido el sistema de superación profesional.

Nombre y apellidos: _____

1. Composición final.

“La superación profesional de los docentes universitarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad para mí...”

Anexo 19

Entrevista grupal realizada a los docentes participantes en las actividades del sistema de superación profesional

Objetivo: identificar los cambios ocurridos en los docentes universitarios que participaron en las actividades del sistema de superación profesional en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Aspectos a tratar:

- ✓ Resultado de las formas de organización, del sistema a partir de la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes en los docentes en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.
- ✓ Utilización del aprendizaje colaborativo. Si posibilitó su desarrollo profesional y humano.
- ✓ Carácter sistémico de las formas de organización implementadas.

Anexo 20

MATERIAL DE CONSULTA DIRIGIDO A LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Estimado docente:

El objetivo de este material de consulta es que usted cuente con una herramienta para favorecer la atención educativa con estudiantes con discapacidad.

Contará con cuatro apartados:

- 1- Estudiantes con discapacidad auditiva.
- 2- Estudiantes con discapacidad física
- 3- Estudiantes con discapacidad visual.
- 4- Recursos didácticos más utilizados en la atención educativa a estudiantes con discapacidad auditiva, física y visual.

Bibliografía



Ser diferente es algo comun



Estudiantes con discapacidad auditiva

La audición constituye el proceso de percepción de estímulos sonoros que son captados por el órgano del oído y transformados en potenciales eléctricos. Mediante la vía auditiva, estos estímulos son conducidos al área correspondiente del cerebro, donde se produce la comprensión del mensaje. De este proceso de la audición ocurren dos fenómenos en secuencia: el fenómeno fisiológico y el psicocortical.

El oído humano es capaz de percibir una amplia gama de frecuencias, desde 20 hasta 15 000 Hz. Los sonidos del habla en el idioma español están comprendidos entre 250 y 4000 Hz. La amplitud de la onda sonora está correlacionada con la sensación de intensidad y para su medición se emplea como unidad de medida el decibel (dB).

El sistema auditivo consta de un aparato o receptor periférico integrado por el oído externo (OE), el oído medio (OM) y el oído interno (OI); además de una sección central formada por las vías neurales y áreas corticales implicadas en la audición.



El oído externo se compone por el pabellón de la oreja (auricular), que tiene la función de localizar la fuente sonora y amplificar selectivamente algunas frecuencias; mientras que el conducto auditivo externo (CAE), protege las estructuras del oído medio, coopera en la amplificación de algunas frecuencias, conduce el sonido y sirve de vía de transmisión hacia el oído medio.

El oído medio se compone por:

- a)- cadena timpanosicular, formada por la membrana timpánica y los tres huesecillos (martillo, yunque y estribo).
- b)- los músculos de la cadena osicular.
- c)- Trompa de Eustaquio.

Entre las funciones del oído medio se encuentran las siguientes:

1. Asegurar la transmisión de las ondas sonoras hacia el oído interno.
2. Realizar un acoplamiento de impedancias entre el oído medio y el interno para impedir la pérdida de energía sonora que se produciría al pasar el sonido de un medio aéreo (OE y OM) a un medio líquido (OI).
3. Proteger al oído interno de los sonidos intensos, al atenuar la energía sonora que se transmite hacia estos. La estimulación auditiva de fuerte intensidad desencadena una contracción refleja de los músculos del oído medio y protegen así al oído interno de daño por esta causa. En el hombre este reflejo depende esencialmente del músculo

del estribo (estapedial), pues la contracción del músculo del martillo sólo se produce ante estimulaciones sonoras muy intensas.

El oído interno está formado por los canales semicirculares (laberintos), la cóclea o caracol, la membrana basilar y el nervio auditivo. Sobre la membrana basilar descansa el órgano de Corti, un neuroepitelio especializado que contiene las células sensoriales (ciliadas) de la audición y está recubierto por la membrana tectoria. A nivel del polo inferior de las células ciliadas se producen los contactos sinápticos con las terminaciones nerviosas aferentes y eferentes del VIII par craneal. De esta manera el oído interno transduce la energía mecánica en energía bioeléctrica.

TIPOS DE PÉRDIDAS AUDITIVAS

En dependencia de la localización de la lesión en las estructuras de conducción o transmisión del sonido (oído externo o medio); en las de procesamiento de la información sonora (oído interno, vías nerviosas y áreas de la corteza cerebral), o estructuras conductivas y perceptivas, se clasifican en:

Hipoacusias/sorderas de conducción o transmisión;

De percepción o neurosensoriales (se afecta la cóclea o la vía auditiva);

Mixtas (cuando en un mismo oído se encuentran patologías que comprometen el aparato de transmisión y el de recepción);

Centrales, cuando el daño está en las zonas corticales.

Según Rodríguez (2003) las pérdidas auditivas, desde leves hasta las profundas, suelen identificarse con el término de **hipoacusias**.

1. La **hipoacusia conductiva** se produce por cualquier interrupción en la conducción del sonido entre el pabellón de la oreja y el oído interno, que sigue intacto en estos casos, pero las vibraciones sonoras inciden sobre él atenuadas por la afectación del mecanismo de transmisión aéreo. Esto se traduce en una elevación del umbral auditivo para los sonidos presentados por vía aérea, sin que se vea afecte el umbral cuando se presentan los sonidos por vía ósea. La mayoría de estos trastornos son corregibles mediante tratamiento médico o quirúrgico.
2. La **hipoacusia sensorineural** se presenta por una lesión del órgano sensorial terminal (cóclea) o a una disfunción del nervio o la vía auditiva. Este tipo de pérdida es casi siempre irreversible y frecuentemente se produce por un daño a nivel del receptor que implica en particular a las células sensoriales (pilosas).
3. En las **hipoacusias mixtas** se presentan a la vez un componente sensorineural y los efectos de un obstáculo a la transmisión aérea; este tipo de pérdida solo mejora en la medida en que se atenúe el componente conductivo presente, y es poco probable que los niveles auditivos regresen a los límites normales debido al componente sensorineural que las acompaña.

REGULARIDADES PSICOLÓGICAS DEL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

La sordera constituye una limitación sensorial que tiene su causa en el daño orgánico del analizador auditivo. Como consecuencia, se producen pérdidas de la audición de diferente magnitud, que a su vez provocan dificultades para la formación y desarrollo del lenguaje oral para la comunicación y para el desarrollo de los procesos psíquicos

Entre las principales regularidades del lenguaje (considerado en la psicología como la expresión semántica de la conciencia) se encuentran los trastornos de la comunicación oral, los que pueden compensarse durante el proceso comunicativo con el empleo de la lengua de señas, el empleo de la lectura labiofacial para la percepción visual del habla de las demás personas y de la dactilología como apoyo ante las carencias en la expresión oral. Las afectaciones en la comunicación oral abarcan los tres niveles: lenguaje, habla y voz.

En cuanto al desarrollo del lenguaje de los estudiantes con discapacidad auditiva, específicamente los que presentan sordera, la pobre información que reciben del medio circundante repercute en la pobreza del vocabulario, en la comprensión del mensaje de los interlocutores durante la comunicación, ya que resulta insuficiente el conocimiento del código lingüístico de la lengua de señas por la mayoría de las personas que les rodean y no pueden percibir por lectura labiofacial la información completa del mensaje.

El estado de la atención como expresión selectiva de la conciencia del hombre, repercute en todas las esferas de la personalidad, por lo que caracterizar cómo transcurre este proceso en los estudiantes con discapacidad auditiva y trazar vías que contribuyan a su desarrollo resulta muy importante en el trabajo educativo.

Hay que tener en cuenta, además de las causas vinculadas con las necesidades, motivos, intereses, hábitos, sentimientos, entre otras, las particularidades inherentes a los propios objetos que rodean al estudiante durante la realización de determinada actividad, las que influyen en la concentración de su atención. Entre estas causas pueden encontrarse las siguientes: la fuerza o intensidad del estímulo, el contraste entre los estímulos externos; la alternancia de la estimulación; la novedad, el momento y la forma en que esa estimulación cesa durante la actividad. Para lograr que el alumno sordo dirija voluntariamente su atención hacia una tarea, él debe comprender primero por qué es importante realizarla, cuáles son sus objetivos y cómo proceder para concluirla exitosamente.

La memoria hace posible que se fijen, conserven y sean reproducidos los conocimientos que se adquieren durante la vida, como resultado de la experiencia social. En la vida de la persona con discapacidad auditiva la memoria visual desempeña un importante papel; es por ello que entre los docentes se difundía el punto de vista de que estos estudiantes eran más observadores que los oyentes. Confunde el hecho de que dichos estudiantes sientan curiosidad por observarlo todo y esto se refleja en una memorización detallada de los objetos y fenómenos.

La imaginación desempeña un importantísimo papel en el trabajo pedagógico con los estudiantes, ya que a través de este proceso pueden expresar sus necesidades, sus formaciones motivacionales, conflictos, sentimientos, vivencias y conocimientos.

En el proceso de asimilación de los conocimientos, los estudiantes con discapacidad auditiva tienen que representarse objetos que no forman parte de sus vivencias. Por ejemplo, al estudiar la historia del país, se forman representaciones sobre los hechos históricos, sobre sus héroes, sobre el lugar donde ocurrieron, aspectos muy alejados en el tiempo. El estudio del pensamiento de los estudiantes antes mencionados no ha ocupado un lugar significativo en la literatura especializada, sin embargo, se subraya el importante papel de las interrelaciones que se establecen entre la palabra y/o la seña con las acciones, las cuales van transformándose en el curso del desarrollo.

ACCIONES CORRECTIVAS COMPENSATORIAS PARA EL DOCENTE EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

¿Cómo ubicar a los estudiantes con discapacidad auditiva en el aula?

Ubicar al estudiante en un lugar en el que pueda ver al profesor y controlar la dinámica de clase.

Evitar ruidos de fondo y la luz directa en la cara.

Situar al estudiante en un lugar adecuado, conjugando el poder de mirar directamente al profesor y a la pizarra, con una visión general de sus compañeros, con el fin de facilitar la participación en las diferentes dinámicas que se crean en el aula. Una segunda fila puede ser un lugar adecuado.

Situar al estudiante lejos de zonas ruidosas que puedan distorsionar aún más la recepción del sonido a través de sus prótesis y colocarlo en un lugar con buena iluminación, evitando la luz directa en su cara.

Consejos para comunicarse con los estudiantes con discapacidad auditiva.

Hablarle de frente.

Hablar cerca del estudiante.

Articular con claridad.

Hablar con tono normal y a un ritmo pausado.

Apoyar la expresión oral con gestos corporales y faciales.

Apoyar el lenguaje oral en signos (bimodal)

Hablar mirándole de frente para que pueda ver la cara.

No dificultar la visión de la cara y de la boca con bigotes, gafas oscuras, bolígrafos, mano o chicles.

No hablar dándole la espalda.

No superar los dos metros de distancia cuando se habla al grupo.

Hablarle en un tono normal, que no sea bajo ni excesivamente alto.

Hablar de forma pausada, realizando paradas durante las explicaciones o relatos.

Vocalizar con claridad, pero sin exagerar.

Al hablarle hay que tener en cuenta que el lenguaje debe tener adecuación entre las palabras que se dicen, la situación y la expresión de la cara y del cuerpo.

Lo que diga el profesor estará apoyado en expresiones faciales y corporales, en gestos naturales y en referentes visuales contextuales.

Establecer una interacción individualizada y adaptar el lenguaje oral a sus posibilidades de comprensión.

Anticiparle el tema de conversación

Comprobar lo que ha entendido.

Ampliar y corregir la expresión oral del estudiante.

Ayudar a que se exprese.

Preguntarle por sus sentimientos, gustos o preferencias.

Informar al estudiante de los sentimientos, motivos y consecuencias implicados en los estados y en las actuaciones de las personas de su alrededor.

Consejos a seguir durante el proceso de enseñanza aprendizaje con estudiantes con discapacidad auditiva

Asegurar su atención visual y respetar sus características.

Explicarle individualmente.

Iniciar la enseñanza a partir de situaciones cercanas al estudiante.

Poner al estudiante en situación antes de iniciar un aprendizaje.

Apoyar las explicaciones en estrategias y soportes visuales.

Comprobar lo que ha entendido.

Explicar el contenido en distintos contextos o con diferentes materiales.

Provocar situaciones de conflicto cognitivo en el estudiante.

Ayudar en la organización y relación de los conocimientos.

Expresar los conocimientos adquiridos mediante el lenguaje.

Ayudar al estudiante en el desarrollo de habilidades lingüísticas dirigidas a denominar, informar, relatar, exponer o preguntar a lo largo de las diferentes actividades que se desarrollan en el aula.

Se puede guiar mediante el modelado, la repetición, la corrección y el uso de estrategias de expansión y encadenamiento del lenguaje.

Organizar la enseñanza en grupos reducidos o por rincones para ayudar al alumno a controlar la información y facilitar su participación en el mismo.

Poner al estudiante en situación, antes de iniciar un nuevo aprendizaje.

Ajustar la enseñanza a las características y necesidades del estudiante.

Provocar situaciones de conflicto cognitivo y de razonamiento.

Ayudar a integrar el nuevo contenido en sus esquemas de conocimientos.

Favorecer un aprendizaje autónomo y comprensivo.

¿Cómo organizar las explicaciones en una clase con estudiantes con discapacidad auditiva?

Asegurar su atención visual y respetar sus características: Llamar la atención del estudiante antes de iniciar la explicación para asegurarse que atiende. El estudiante con discapacidad auditiva no puede dividir su atención visual entre dos estímulos a la vez por lo que tendrá dificultad para escribir y seguir las explicaciones será necesario introducir un tiempo de espera.

Apoyar las explicaciones en soportes visuales:

- Escribir en la pizarra el esquema o el guión de la explicación.
- Escribir en la pizarra las palabras clave.
- Presentar mapas conceptuales.
- Utilizar transparencias, diapositivas, power point.

Utilizar un lenguaje comprensible, sencillo en las explicaciones para facilitar al estudiante la comprensión de lo que se dice.

Dar explicaciones breves: Evitar explicaciones prolongadas. Es necesario dar explicaciones breves, comprobar lo que ha entendido y proseguir con la explicación.

Utilizar la redundancia: Al finalizar la explicación retomar los puntos principales y repetirlos de nuevo.

Comprobar lo que ha entendido y explicarle individualmente lo que no ha entendido.

Ayudarle a formular preguntas cuando tenga dudas.

Facilitar apuntes

Anticipar explicaciones sobre actividades no prevista.

Con relación a los exámenes: de preferencia no realizarlos de forma oral y en los casos de realizarlo de manera escrita, se aconseja, por una parte, la adecuación de las preguntas en términos sencillos sin que esto implique el empobrecimiento de su nivel. Y, por otra parte, sería conveniente que los exámenes se presentarán como de opción múltiple, asociación y preguntas directas, estas últimas deberán presentarse también de manera escrita. Las instrucciones a seguir deberán ser concretas y explícitas, considerando los tiempos de duración y las formas de contestar. Todo esto pensando en que se pretende evaluar el nivel de los conocimientos sin que estos, debido a las barreras de comunicación, se vean infravalorados.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD FÍSICA

La discapacidad física constituye una de las principales discapacidades que afectan a la población mundial, es cuando se presenta de manera transitoria o permanente una alteración en su desempeño motor debido al deficiente funcionamiento del sistema osteomioarticular y/o nervioso que limita en grado variable la realización algunas de las actividades propias de su grupo etáreo.

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN

Según el momento de aparición de la enfermedad de origen. (Prenatales, perinatales y postnatales) Según el grado de toma motora. (Leve, moderada o severa)

Topográfica. (Tetraplejía, triplejía, diplejía, hemiplejía, monoplejía)

REGULARIDADES PSICOLÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Entre las principales regularidades se destacan aquellas vinculadas a las limitaciones en la autonomía y a las relaciones sociales, como se explica a continuación:

Limitaciones en la autonomía física: que oscilan desde muy personales como la imposibilidad de vestirse, asearse, hasta la incorporación activa en actividades académicas, laborales y deportivas.

Pobres vivencias sociales: las limitaciones para el autodesplazamiento, determinan que en ocasiones la propia persona decida no incorporarse a las actividades.

Las barreras arquitectónicas, físicas, repercuten en las barreras psicológicas de quienes afirman con frecuencia: *eso no es para ti, tú no puedes, eso es para personas sanas o ¿crees que yo pueda?, eso para mí es imposible*, expresiones que frenan la aparición de nuevas metas.

Inmadurez intelectual: en ocasiones impresionan con dificultades intelectuales por la relación que se establece entre los procesos cognoscitivos y el desarrollo psicomotriz.

Alteraciones del lenguaje: la parálisis cerebral (según las estadísticas internacionales y cubanas), es el trastorno motor que con más frecuencia se observa, el cual origina alteraciones del lenguaje como la disartria que es difícil de tratar como síntoma oral. Es frecuente el retraso del lenguaje.

Dificultades en las relaciones interpersonales y en el establecimiento de nuevas amistades: las miradas indiscretas y reacciones de asombro de los que los rodean, la actitud rechazante de los semejantes, hacen que las relaciones interpersonales entre las personas con discapacidad física y sus coetáneos en ocasiones se tornen difíciles. Carencias afectivas: generalmente carecen de afecto y su amor se reduce al que les brinda un miembro de la familia o el docente.

Dificultades en las relaciones sexuales: la deficiente orientación sexual desde edades tempranas es la génesis de las frecuentes disfuncionalidades sexuales que se constatan.

En correspondencia con el tipo de discapacidad física se aprecia una mayor o menor repercusión en las posibilidades sexuales.

Alteraciones en la esfera afectiva: en ocasiones es pobre la autovaloración y la autoestima: las influencias lo que repercute negativamente en el desarrollo de la esfera emotivo-volitiva y en el desarrollo de su personalidad.

ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD FÍSICA

Las actividades que se orientan en la clase, deben ajustarse a las características de los estudiantes, al igual que la evaluación. Se debe lograr la participación, a partir de una orientación previa, desde la orientación del estudio independiente, evitar las preguntas directas e inesperadas. El trabajo en dúos, por equipo, y otras formas de organizar las actividades permiten que participen, se impliquen y sientan que aportan al grupo, crezcan intelectualmente lo cual

propicia la autovaloración y autoestima, le brinda seguridad y confianza en sí mismos. El control debe permitir la comprobación de lo aprendido, la manera en que se hace, varía, a partir de las condiciones de cada uno.

Martin (2018) considera que en la atención a los estudiantes con discapacidad física es necesario eliminar barreras arquitectónicas y también psicológicas, sin lo cual no sería posible hablar de una inclusión social plena.

Las barreras arquitectónicas son aquellos obstáculos físicos, naturales o arquitectónicos que dificultan o impiden el acceso, la franqueabilidad y la utilidad de algún lugar.

- Obstáculo físico: entorno no diseñado con ajuste a las normativas que permitan el uso integral para todas las personas (carreteras, vías, parqueos, aceras).
- Obstáculo natural: propios de la naturaleza (ríos, montañas).
- Obstáculo arquitectónico: instalaciones constructivas o medios de uso social que no cumplen con los requisitos de accesibilidad, franqueabilidad y utilidad (puertas, baños, teléfonos, transporte público).

Se entiende por franqueabilidad cuando la persona tiene acceso, puede llegar a determinado lugar hacia donde necesite desplazarse, preferentemente por sí sola, ya sea por la existencia de una rampa estática o portátil, u otro medio técnico especial dispuesto como ayuda. La accesibilidad indica que la persona logra lo anterior, y además, puede desplazarse y moverse sin algún obstáculo que interfiera en la acción; mientras que la condición de utilidad, además de cumplir las dos anteriores, propicia que la persona pueda disfrutar de todos los servicios de la instalación o lugar. Con frecuencia estos estudiantes al dirigirse a determinadas instalaciones sociales, aun existiendo una rampa de acceso desde el exterior, cuando entran al local no pueden desplazarse en su interior para disfrutar de los servicios que se ofrecen, por lo que persisten las barreras arquitectónicas, porque no se cumplen las tres condiciones expuestas anteriormente.

Otras barreras, más nocivas que las arquitectónicas, son las psicológicas, que constituyen obstáculos sociales debido a la predisposición hacia las características físicas de estos, o al desconocimiento de las condiciones higiénico-ambientales y emocionales que deben ser creadas para que se logre su plena inclusión social.

Las barreras arquitectónicas y psicológicas pueden ser derribadas; es más fácil derribar las primeras que las segundas, porque los recursos materiales los moviliza, dispone y acomoda el hombre a partir de normas constructivas preestablecidas. Rápidamente se pueden ampliar puertas, construir rampas, empotrar pasarelas, entre otras acciones; sin embargo, para eliminar las barreras psicológicas se necesita de mucho tiempo para elevar la sensibilidad y ganar confianza y credibilidad en las posibilidades de estas personas.

El conocimiento por parte de los docentes de las condiciones a tener en cuenta y de las posibilidades de estos estudiantes son las principales fuentes para derribar las barreras (arquitectónicas y psicológicas) y la creación de las condiciones a partir de la movilización de los recursos (materiales y humanos necesarios) posibles, para asegurar la preparación de los docentes.

Pautas para la atención educativa

Especialmente procuraremos que el estudiante con discapacidad física pueda permanecer en un entorno estable, cuidando la accesibilidad física y lo más cercano posible a la fuente emisora de información, refiriéndonos al personal docente como principal agente, quien atenderá en su comunicación oral y corporal a proyectar y mantener un contacto visual con el/la estudiante facilitando el momento comunicativo ante posibles interlocuciones con aclaraciones preguntas o cuestiones.

En el caso de actividades o entornos fuera del aula en espacios más amplios, con más celo se debe tener especial atención en mantener la estabilidad con el entorno, reduciendo riesgos desde una buena planificación de la actividad previo reconocimiento de la realidad y de igual forma durante el desarrollo de la misma garantizando la comprensión de normas y aspectos relacionados con la seguridad.

Los docentes deben atender a que la velocidad de escritura (manual o digital) puede verse afectada así también la caligrafía por lo que disponer y organizar los tiempos de manera adecuada para nuestras actividades resulta esencial. Una medida de interés es disponer en formato digital de manera previa a la clase el contenido a trabajar para facilitarles la lectura.

Además, se tendrá en cuenta en el aula:

Condiciones higiénicas: está relacionada con la situación constructiva del local destinado como aula, los recursos materiales y humanos disponibles. La selección del aula en la escuela debe ser en la planta baja lo más cercana posible al baño, debe ser lo suficientemente espaciosa como para que el que use silla de ruedas u otro medio de ambulación, pueda desplazarse libremente dentro de ella, sin que moleste a los demás compañeros.

Clima áulico: incluye el estado emocional, nivel de satisfacción, implicación y participación consciente que sienten los estudiantes y docentes durante el desarrollo de las clases, que se evidencia, en la comunicación que se establece entre docentes y estudiantes; el lenguaje tanto verbal como el extraverbal; la colaboración y el apoyo existente en el grupo; el trabajo independiente que realizan los estudiantes y la atención compensatoria que brindan los docentes, así como la estimulación de la autoestima y autovaloración, mediante el reconocimiento con gestos y palabras a la labor realizada por los estudiantes y los esfuerzos para la obtención de los resultados.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

La persona con discapacidad visual es aquella que tiene una afectación severa en el órgano visual, su agudeza visual oscila entre 0 y 0,3, con un campo visual menor a 20°.

García (2011): se clasifican en ciegos y con baja visión, según el criterio que tiene en cuenta la visión central en el mejor ojo con su correspondiente corrección óptica, siempre que esta no mejore con tratamiento quirúrgico.

Se consideran ciegas aquellas personas que tienen ausente por completo la percepción de luz o diferenciación de color. Estas deben aprender a leer y escribir mediante el Sistema Braille. Las personas con baja visión presentan una agudeza visual central en el mejor ojo, con la correspondiente corrección de hasta 0,3, sin posibilidades de resolver esta dificultad de manera quirúrgica, además de un campo visual menor a 20°.



REGULARIDADES PSICOLÓGICAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

El desarrollo de la personalidad de los estudiantes con discapacidad visual está caracterizado por:

- Particularidades específicas en el desarrollo de la percepción, las cuales se ponen de manifiesto en el proceso de aprendizaje.
- El lenguaje, como proceso compensatorio que potencia el desarrollo.
- Áreas que requieren de una atención especializada para compensar las dificultades de su desarrollo: motricidad y orientación espacial.
- Componentes afectivo-volitivos de la personalidad que deben ser específicamente atendidos, a partir del efecto producido por la discapacidad visual, según la profundidad, edad de aparición y estimulación recibida.

El desarrollo motor puede presentar algunas particularidades en estos estudiantes, pero no constituyen alteraciones.

La percepción, se produce fundamentalmente a través de los órganos sensoriales conservados, el tacto y el oído. La percepción táctil y auditiva son básicas para el desarrollo de estos, por lo que es preciso impulsar un aprendizaje significativo y vivencial a través de estos sentidos, pero integrado.

Perciben el mundo, principalmente mediante las sensaciones táctiles, kinestésica y posteriormente a través del oído, la selectividad de la percepción se reduce a la estrecha esfera de intereses, debido a la insuficiente experiencia sensitiva y esta a su vez afecta a la comprensión perceptual.

La exploración táctil coordinadamente con la auditiva integra la percepción del mundo, ya que la información auditiva que recibe le facilita su ubicación espacial, aunque no la naturaleza del objeto, que sí le brinda la exploración táctil. Esta percepción es lenta y analítica, fragmentada por no poderse realizar el análisis de los componentes del estímulo, ni en la relación todo parte puede limitarse la determinación de las cualidades de los objetos, el tamaño, la distancia, la orientación y el movimiento en los casos que sobrepase el alcance del órgano receptor.

Tanto los estudiantes con ceguera total como con baja visión tienen una serie de necesidades para su aprendizaje: necesidad de contar con recursos especiales o adaptados, de acceder al mundo físico a través de otros sentidos, de

aprender a orientarse y desplazarse en el espacio, para fomentar su autonomía y su participación, necesidad de aprender un sistema alternativo de lectoescritura. La respuesta a estas necesidades coadyuvará a que puedan acceder al currículo general.

Estudiantes	Medios que se utilizan
Estudiantes con ceguera	Regleta, punzón o máquina de escritura a relieve Libros de textos en braille Material de Apoyo como mapas, gráficos, láminas adaptadas a su percepción. Recursos específicos como: reglas adaptadas, pelotas sonoras, instrumentos de dibujo, reglas, compás máquina de escribir braille, ábaco, caja de aritmética, papel especial, braillón, gráficos a releve, mapas, maquetas. Lectores ópticos o revisores de pantalla.
Estudiantes con baja visión.	Ayudas ópticas (Estarán en correspondencia con su grado de visión) Por ejemplo: lupas, telescopios, filtros, etc. Ayudas no ópticas: Iluminación adecuada. Material con contraste y tamaño adecuados. Papel pautado para garantizar su escritura, medios adaptados a su tipo de escritura y macrotipos si fuera necesario. Material fotocopiado con suficiente contraste.

ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Recursos específicos que más se utilizan en el proceso docente

Para los estudiantes ciegos y/o con baja visión las adaptaciones curriculares que se van a utilizar son sobre todo de acceso:

Condiciones físico-ambientales adecuadas como la eliminación de barreras arquitectónicas, condiciones adecuadas de luminosidad, ubicación del educando en un lugar adecuado, etc.

Materiales, equipamientos y ayudas técnicas, como la regleta y el punzón, código de comunicación alternativo, como el sistema Braille.

Recursos específicos para educandos con ceguera o baja visión que utilice el braille como sistema de lecto escritura.

LAS ADECUACIONES EN EL AULA

De la pizarra:

En relación a la lectura de las pizarras, se recomienda valorar la distancia óptima desde la que el estudiante consigue mejor rendimiento, y evitar los reflejos de las fuentes de luz naturales y artificiales. Si resulta imposible la lectura de la

pizarra, se intentarán adaptar sistemas alternativos, como dictados, fotocopias o escritos y ejercicios preparados con antelación en tarjetas. Se recomienda limpiar bien los restos de tiza tras las operaciones de borrado.

Al escribir en la pizarra considere dejar un espacio extra cada renglón para que los alumnos puedan copiar con facilidad lo que se escribe.

Permita que se acerque a la pizarra siempre que el educando lo necesite.

La pizarra debe ser de color mate para evitar brillo y favorecer el contraste. Si es negra utilice tiza blanca.

Realice descripciones verbales de lo que se realiza en la pizarra, de esta manera ubica al estudiante en el ejercicio que se esté realizando. Al escribir una orden léala. Proporcione tiempo adicional para terminar de leer y escribir

De la ubicación en el aula

Tenga en cuenta los ajustes razonables relacionados con la ubicación dentro del aula: no existen reglas definidas para uno u otro alumno, ya que las condiciones visuales son propias para cada persona. Por tanto, explore con el propio estudiante, los diferentes lugares dentro del aula, para definir cuál es el lugar más adecuado. Si el estudiante necesita levantarse para ver lo que está en la pizarra es necesario permitirlo, ese es su recurso.

La iluminación:

Las necesidades de luminosidad están altamente individualizadas.

La iluminación del aula incide en la eficiencia visual. Hay que valorar sus necesidades para situarle más cerca o más lejos de las fuentes de luz (ventanas o lámparas adicionales) y determinar el tipo y la posición concreta que precisan. Debe cuidarse la iluminación, tanto natural como artificial, ya que puede molestar al estudiante o deslumbrarle. En líneas generales, es conveniente situarle de espaldas a la luz, para evitar deslumbramientos. Una correcta iluminación en cantidad y calidad, en función de la patología del estudiante, de su sensibilidad al contraste y la adaptación a la cantidad de luz, garantiza una reducción de la fatiga y un mejor aprovechamiento del resto visual.

La caída de luz directamente sobre los ojos produce deslumbramiento, disminuyendo la percepción y aumentando la fatiga.

Los cambios bruscos de luminosidad perturban la visibilidad, llegando a reducirla por completo durante un tiempo que varía de unos sujetos a otros y cuando esto ocurre, es preciso conceder el tiempo necesario hasta que se produzca la acomodación al nuevo ambiente luminoso.

Como norma general, se recomienda un ambiente de iluminación difusa y una luz potente dirigida a la tarea a realizar proveniente de arriba y atrás para evitar el deslumbramiento.

El lenguaje a utilizar

Se hablará con plena libertad de cualquier aspecto referido a la ceguera y siempre que la situación lo requiera.

Evitar utilizar allí, allá, aquí, por ser palabras de significado puramente visuales, y por lo tanto carentes de significado para las personas ciegas. En cambio, se debe emplear palabras como, a tu derecha, izquierda, arriba, delante de, detrás de, etc.

Se deben emplear los términos “mirar” y “ver” sin ningún reparo.

Explique verbalmente la información contenida en imágenes (fotografías, video, diapositivas).

Dar normas claras de referencia indicando de forma precisa la situación de los objetos.

Dar puntos de referencia fijos para poder situarse espacialmente.

Las exigencias en la clase

- El estudiante podrá realizar los trabajos en clase igual que sus compañeros, pero con la utilización de materiales y medios adaptados o específicos. El estudiante con discapacidad visual podrá escribir (para tomar apuntes o realizar exámenes) con la regleta o máquina Perkins, también podrá utilizar grabaciones.
- Se sugiere darle más tiempo para resolver los ejercicios o bien reducir su número.
- Todos los apuntes y material escrito que el profesor facilite a los estudiantes debe ser también entregado al estudiante con discapacidad visual debidamente transcrito al sistema de lectoescritura que utilice. Es fácil entregar estos materiales en formato digital para que el estudiante lo pueda imprimir en braille.
- Utilice contrastes adecuados: el mejor contraste: blanco negro preferiblemente.
- Valore los trabajos en su justa medida.
- Estimule el uso de la visión en todas y cada una de las actividades en el proceso docente.

Otras pautas en la atención educativa

Cada área de conocimiento con su naturaleza y características propias es susceptible de ser adecuada, mejorada y orientada para favorecer los aprendizajes valorando la posibilidad de incluir en nuestras propuestas docentes una mayor variedad experiencial en nuestra metodología.

El apoyo en los recursos disponibles y consejo con profesionales del ámbito, así como la comunicación directa con la persona y su entorno afectivo cercano resulta indispensable además de facilitador a la hora de cumplir los fines pretendidos.

Así también la posibilidad de contar con compañeros/as de clase que puedan servir de apoyo y referencia para el desarrollo de las actividades que se planteen en clase resultará de gran ayuda.

Asegurar que la información oral llegue a la persona de forma clara (evitando el ruido de fondo, favoreciendo la ubicación de un espacio con buena acústica).

Asegurarnos de que conozcan el recorrido a realizar para llegar a clase, especialmente si hay un cambio de aula imprevisto, para manejarse por la universidad.

Cuando el profesorado y compañeros/as se dirijan a estas personas deben nombrarlos personalmente, pues aquellas con ceguera total les resulta complicado discriminar a quién están hablando cuando hay mucha gente.

También es conveniente que los compañeros aprendan técnica guía para desplazamientos con personas con ceguera, si se realiza alguna salida fuera de la universidad.

Toda presentación de apoyos didácticos de tipo gráfico utilizado en el aula debe ser descrito y explicado pormenorizadamente.

Si ya se cuenta con el apoyo tecnológico específico, proporcionar los exámenes, resúmenes, etc., en braille, o bien en modalidad auditiva o electrónica para ser decodificado en el formato específico.

Diseñar el material didáctico apoyándose en otros analizadores, con objeto de valerse de otras fuentes sensoriales para la adquisición de conocimientos.

Preguntar siempre a los alumnos las formas más convenientes para su aprendizaje. El alumno será un buen guía.

RECURSOS DIDÁCTICOS MÁS UTILIZADOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA, FÍSICA Y VISUAL

En consecuencia, con los recursos didácticos que debe ofrecer el docente a los estudiantes con discapacidad, el Diccionario de la Lengua Española se define como recurso: al conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad. Medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende

Numerosos son los autores que han incursionado en el tema: Contreras (2008); Guirado (2013); López (2015); introducen sus puntos de vista en relación con los recursos los que a su juicio pueden ser educativos, didácticos y materiales, como elementos de apoyo y ayuda al proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con discapacidad en los distintos niveles educativos.

Guirado (2013) un recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos.

La autora anterior profundiza además en los recursos didácticos como mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje, que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativa, individual, preventiva, correctiva y compensatoria, que expresan interacciones comunicativas concretas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de estudiantes que aprenden, que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje, con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas.

Según Guirado (2010) los recursos didácticos, se clasifican en cuatro grandes áreas de sustento: el soporte interactivo, la intención comunicativa, su fuente de obtención y su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a su vez incluyen diversos subgrupos.

Según el soporte interactivo, desde el basamento de las relaciones de mediación.

Recursos didácticos personales, incluye a todo el sistema de influencias educativas del entorno donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje

Recursos didácticos materiales: son los soportes manuales o industriales que en dependencia de su plataforma de interacción pueden ser impresos, audiovisuales e informáticos.

Según la intención comunicativa, para relacionar el modo en que el estudiante acciona con el mediador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recursos didácticos interactivos, donde se establece una relación comunicativa con códigos diferentes, tiene que emplear los conocimientos previos para generar otro.

Recursos didácticos informativos, son aquellos que se presentan al estudiante con mensajes preestablecidos, tienen una intención comunicativa cerrada, que guían el accionar cognitivo, actitudinal y vivencial, pueden ser: señales diversas, fuentes de contenido, convencionales o no, carteles.

Recursos didácticos organizativos, son recursos por lo general elaborados por alguno de los interactuantes o de conjunto y en su esencia está la gradación e individualización de las actividades: secuencias múltiples, analogías, ejemplos, esquemas, gráficos, cuadros resúmenes y mapas conceptuales.

Según su fuente de obtención, en este criterio de clasificación se estima el origen del recurso, que con diseño y función didáctica o no, cumple un rol mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Recursos didácticos convencionales: recursos didácticos interactivos, informativos, organizativos o materiales, que han sido creados con fines didácticos, en correspondencia con el conocimiento científico a transmitir y los objetivos preestablecidos con un carácter general.

Recursos didácticos no convencionales: recursos didácticos interactivos, informativos, organizativos, personales o materiales, que no han sido concebidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que en dependencia de su utilización se convierten en herramientas del conocimiento.

Según su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este criterio establece la función a desempeñar por los recursos didácticos como complementos de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de uno o varios, en dependencia de las características de los interactuantes y de las dimensiones del recurso didáctico.

Recursos didácticos para la programación: estos recursos hacen referencia a la relación situación de aprendizaje con la operativización de los componentes del proceso, son los que concretan la respuesta educativa en función del diagnóstico, del estilo de aprendizaje de los estudiantes, son organizadores previos de la acción didáctica; se direccionan a la proyección de las interacciones.

Recursos didácticos para la activación: grupo de recursos pre-instruccionales, de activación de los conocimientos y de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se dirigen al plano afectivo-motivacional y comprende la generación de motivos, intereses o impulsos para la acción. Son mediadores encaminados a la movilización afectiva del estudiante con necesidades educativas especiales, a la instalación de estados psicológicos propicios para el aprendizaje.

Recursos didácticos para la orientación: grupo de recursos de orientación propiamente cognitiva y de apoyo e inducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se dirigen al plano de la atención, del mantenimiento de la concentración y la potenciación de las experiencias cognitivo-vivenciales

Recursos didácticos para el enlace: mediadores co-instruccionales, de potenciación cognitiva, afectiva y de inducción del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia un nuevo conocimiento, se dirigen a la integración de lo conocido por el estudiante (zona de desarrollo actual), con el nuevo contenido, y se vinculan de manera importante a la memoria y se establecen en el plano cognitivo vivencial (zona del desarrollo próximo).

Recursos didácticos para la reflexión: se utilizan como recursos de afianzamiento de los conocimientos a partir de las características de los estudiantes con discapacidad. Son estrategias o acciones instruccionales, de potenciación cognitiva, afectiva y de inducción del proceso de enseñanza-aprendizaje; se dirigen al plano de la interiorización y la comprensión, sustentada en la relación práctica.

Bibliografía

1. Contreras Vidal, J. L. (2008). *Recursos didácticos integradores para facilitar, en la estructura cognoscitiva de los profesores, la formación de conceptos del área de las ciencias naturales en la secundaria básica*. (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.
2. García, X. (2011). La superación profesional de los docentes de la escuela especial para ofrecer una atención educativa integral a escolares con discapacidad visual. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García.
3. Rodríguez Fleitas, X. (2003) Diagnóstico de la competencia comunicativa bilingüe de los escolares sordos. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
4. Guirado, V. C. (2013a). Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza – aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Parte I. Pueblo y Educación.
5. Guirado, V. C., & Rivero, O. (2013) Los requerimientos didáctico-metodológicos como unidades de análisis de la práctica educativa en la Educación Especial. Revista IPLAC, (2).
6. López, R. (2015). La atención a la diversidad - un eje transversal imprescindible en la formación de docentes. (Ponencia). Congreso Internacional Pedagogía 2015. La Habana, Cuba.
7. Martín, D. (2018). Necesidades educativas especiales sensoriales y motrices. Textos para escuelas pedagógicas. Pueblo y Educación