

Inclusión en la educación superior: Experiencia y Contexto en la Universidad Santo Tomás

Autores.

Hugo Luis Brito Carrillo

Baldomero Camargo Garzón

Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

Bogotá, 2018

Inclusión en la educación superior: Experiencia y Contexto en la Universidad Santo Tomás

Autores.

Hugo Luis Brito Carrillo

Baldomero Camargo Garzón

**Trabajo de investigación para obtener el título de Especialistas en Pedagogía para la
Educación Superior**

Asesor

Mg. Antonio León Gamma Bermúdez

Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía para la Educación Superior

Bogotá, 2018

Aceptación

Valoración:

Calificación: _____

Dr. Asesor

Dr. Jurado

2do Dr. Jurado

Bogotá., D.C., Marzo, 2018

ADVERTENCIA DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad Santo Tomás de Aquino no es responsable por los conceptos expresados en el presente trabajo. Por tanto, las ideas y tesis expuestas en este trabajo son solo responsabilidad de los autores.

Contenido

Introducción

1. Planteamiento del problema	12
1.1 Delimitación y descripción del problema	12
1.2 Formulación del problema	23
2. Objetivos	28
2.1 Objetivo general.....	28
2.2 Objetivos específicos	28
3. Marco teórico	29
3.1 Marco conceptual	29
3.1.1 Inclusión.....	29
3.1.2 Inclusión en la educación superior.....	30
3.1.3 Inclusión en educación superior virtual y a distancia	32
3.1.4 Experiencia	33
3.1.5 Contexto.....	36
3.2 Marco legal	39
3.2.1 Políticas educativas internacionales en torno a la inclusión	39
3.2.2 Políticas educativas nacionales en torno a la inclusión	40
3.2.3 Políticas institucionales	41

3.2.4 Políticas de inclusión para poblaciones minoritarias	42
4. Diseño Metodológico	43
4.1 Enfoque y tipo de investigación.....	43
4.2 Método	44
4.3 Herramientas o técnicas de recolección.....	46
4.4 La observación participante	46
4.5 El análisis del discurso.....	47
4.6 Las entrevistas en grupo o en profundidad	48
4.7 Población y Muestra	48
Conclusiones preliminares	50
Bibliografía	52
Anexos	56

Listado de tablas

Tabla 1. Factores e indicadores que conforman el INES	19
Tabla 2. Poblaciones con necesidades educativas diversas	38

Listado de gráficos

Gráfico 1. Puntajes globales INES.....	20
---	----

LISTADO DE ANEXOS

ANEXO A. Diario de campo

ANEXO B. Entrevista grupo focal.

ANEXO C. Matriz de triangulación de la información.

Resumen

Los autores se interrogan sobre la comprensión de la realidad de la inclusión de los estudiantes pertenecientes a poblaciones minoritarias, abordada a partir de los postulados de Berger y Luckmann en su libro *la Construcción Social de la Realidad*. La inclusión entendida desde el reconocimiento que se le hace al sujeto y a sus derechos, especialmente aquellos que derivan en el desarrollo de este, de sus capacidades e interacción en la sociedad, naturalmente diversa, se convierte en un proceso para garantizar una educación inclusiva de calidad y en igualdad de condiciones.

El enfoque cualitativo del estudio, con modelo Comprensivo - Interpretativo, propone utilizar la Etnometodología a partir de herramientas como la observación participante, el análisis del discurso y las entrevistas en grupo o en profundidad.

Palabras clave: Enseñanza Superior, Discriminación, Diversidad Cultural, Vida cotidiana, institucionalización, Calidad de la Educación.

Introducción

La indagación frente a los matices que presenta la inclusión en el contexto de la educación superior permite la elaboración del presente proyecto, requisito de grado en la Especialización en Pedagogía para la Educación Superior, el cual se desarrolla con el propósito de aportar a la resolución de la problemática social de los estudiantes de poblaciones en situación de minoría. A través de un análisis riguroso se intenta profundizar en la realidad de su inclusión en el contexto de la educación superior. Si bien la problemática se aborda desde distintas perspectivas, este proyecto se posiciona desde la sociología del conocimiento fundada en los postulados de Peter L. Berger y Thomas Luckmann, en su propuesta de *La construcción social de la realidad*.

Este proyecto focaliza entonces un área significativa dentro del campo del conocimiento que pretende explorar en cómo comprenden los sujetos, cuál es el sentido que para ellos tiene el *mundo de la vida* desde su experiencia subjetiva y la realidad objetiva. De esta manera y dando un paso más en la indagación, el investigador se interesa por escudriñar en el contexto donde el sujeto socializa su realidad a través de los encuentros intersubjetivos, momentos en los que tienen lugar las distintas formas de comunicación.

A través de una revisión exhaustiva de los antecedentes se obtuvo mayor claridad frente al tema de estudio, con lo que se consolida el análisis de la problemática social identificada. En este sentido, es posible una apropiación conceptual que soporta epistemológicamente la argumentación en el planteamiento y formulación del problema.

Cabe resaltar que en este proceso de indagación se abordan las categorías de Inclusión, Experiencia y Contexto, asumiendo estas desde la perspectiva antropológica de Berger y Luckmann, para quienes el individuo tiene la capacidad de externalizarse, esto es, manifestar su

subjetividad en el encuentro con los otros en el *mundo de la vida cotidiana*, donde el sujeto reconoce la existencia de distintas realidades con las que interactúa y se comunica.

El proceso metodológico propuesto está configurado como un estudio cualitativo de tipo comprensivo – interpretativo, en donde se toma la Etnometodología como posibilidad de análisis de las actividades cotidianas de los individuos, sus vivencias, los detalles de cada uno de los hechos o acciones, es decir, se llega a individualizar las circunstancias que rodean el *mundo de la vida*, otorgando especial énfasis al lenguaje por considerarlo fundamental en la comprensión de las actuaciones que los sujetos realizan en las experiencias de vida. La población participante son los estudiantes de la comunidad de sordos matriculados en la USTA. Como herramientas para la recolección de la información se propone la observación participante, el análisis de discurso y las entrevistas en grupo o en profundidad.

De esta manera se pretende entonces profundizar en la realidad de la inclusión en educación superior de las poblaciones minoritarias a quienes reconocemos como actores sociales, con una identidad y cultura propia; por tanto, personas inmersas en un universo de significados que intercambian por las interacciones y que están entrelazadas con los hábitos que los sujetos realizan a través de las actividades del día a día y que luego son tipificadas.

1. Planteamiento del Problema

1.1 Delimitación y descripción del problema

El escenario social representa para el ser humano un complejo universo de individualidades, realidades e identidades que se entrecruzan unas y otras a través de constantes momentos de interacción. Es precisamente en este marco en el que se vuelve primordial el respeto a la pluralidad para garantizar los derechos fundamentales que promueven el desarrollo integral del individuo en una sociedad que propenda la defensa de la igualdad de oportunidades valorando las diferencias, ya sean de raza, identidad sexual, culturales, edad, religión, entre otras. Así entonces, resulta pertinente pensar la diversidad existente en términos de inclusión, para alcanzar el ideal de sociedad en que las minorías no sean excluidas en razón de sus diferencias.

Es en este sentido que en el proceso de construcción de un modelo educativo adecuado que permita garantizar la educación superior inclusiva para “minorías étnicas o raciales, personas económicamente desfavorecidas, discapacitados físicos, personas discriminadas por su sexo o preferencia sexual” (Carvajal, 2013, p. 9) y que por sus condiciones o características podrían quedar expuestos a la marginalidad o vulnerabilidad, se ha propendido por el desarrollo de propuestas con especial enfoque en la accesibilidad y la normatividad con la que debería afrontarse el proceso de educación inclusiva en las universidades nacionales y extranjeras.

La inclusión se caracteriza, en un sentido, como el reconocimiento que se hace a la persona, entendiendo que se trata de un sujeto a quien, en justicia, se le deben garantizar sus derechos, procurando que se eliminen las barreras que acentúan la exclusión, impidiendo su pleno desarrollo como persona y su interacción en la sociedad en la que deben estar dadas las condiciones para su

realización en medio de la diversidad, en donde además va adquiriendo su identidad social, de tal manera que le sea posible un encuentro intersubjetivo de hábitos y responsabilidades acogidos en el marco del respeto e igualdad, y donde la comunicación adquiere una connotación fundamental para comprender *el mundo de la vida* en que se produce la relación entre los sujetos y el mutuo reconocimiento de la propia identidad.

Una nación de ciudadanos se compone de personas que a consecuencia de sus procesos de socialización encarnan al mismo tiempo las formas de vida en las que se ha formado su identidad -incluso cuando de adultos se han separado de sus tradiciones-. Por lo que hace a su carácter las personas son, por así decirlo, nudos en una red adscripta de culturas y tradiciones (Habermas, 1999, p.124).

Entre las décadas del 80 y 90 el concepto de inclusión estuvo limitado a las condiciones de discapacidad y su impacto en el acceso del estudiante al sistema educativo dando lugar al fenómeno de la integración, lo que se puede considerar como un esfuerzo por hacer efectiva la atención a la población escolar, desde la perspectiva de discapacidad. En la actualidad y luego de disertaciones académicas y políticas, ayudados por las investigaciones de las ciencias sociales, se profundiza en la temática de inclusión considerándose como un proceso que identifica las necesidades de los estudiantes desde una perspectiva que involucra las dimensiones del ser, cognitiva, comunicativa, socio-política, ética, corporal, afectiva, espiritual; y su interacción con los otros, con quienes además de compartir, construye y busca el desarrollo de sus potencialidades, desde la heterogeneidad que le caracteriza. “El ser humano está determinado por su razón a vivir en sociedad junto con los otros, a cultivarse, civilizarse y moralizarse dentro de esa sociedad (...) para hacerse activamente digno de su humanidad” (Kant, citado por Hoyos, 2007, p. 43). Este individuo se encuentra inmerso en la sociedad, mundo en el que construye su *realidad subjetiva*, a partir de sus ideas preconcebidas que exterioriza y conjuga con la *realidad objetiva* en la que acontece la interrelación entre sujetos.

Con estos argumentos se evidencia la lucha contra la exclusión que se emprende a nivel internacional en relación a la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo de todas las poblaciones humanas. En un sentido, responden a los criterios planteados por la educación especial, que más allá de procurar por la interrelación entre sujetos y sus procesos de aprendizaje en el aula, atiende al problema que atañe a una segregación reducida al hecho de la etiqueta de discapacidad; fenómenos que subvalora las implicaciones multidimensionales de la inclusión. La pertenencia a una población minoritaria exigía entonces cambios en la forma como se han diseñado los procesos educativos, de manera que se les atendiera en igualdad de condiciones.

En este sentido la UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas especializado en educación, ha liderado la discusión a nivel internacional con el propósito de incidir en los sistemas educativos de las naciones de modo que se puedan generar cambios que permitan garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, que procure la oportunidad de aprendizaje para todos. Una educación de calidad que responda a los desafíos de cada contexto histórico, brindando un servicio acorde a las necesidades de la población donde se encuentra inserta, que con eficacia y eficiencia se renueve permanentemente a través de un serio proceso de evaluación, tanto en lo académico como en lo administrativo, con el fin de lograr las metas proyectadas.

Sobre este desafío es preciso destacar el papel de la universidad como institución dinamizadora de desarrollo social, la cual debe estar comprometida con la generación de propuestas innovadoras en el orden científico, político, económico, entre otros, permitiendo la irrupción de nuevos actores donde el sujeto sea protagonista de los cambios que demanda la sociedad, por lo que es preciso garantizarle esta posibilidad a través del compromiso de todos los niveles institucionales implementando políticas integrales que acompañen el proceso de inclusión

y equidad en el sistema educativo, para que sean atendidas sus reales necesidades en igualdad de condiciones y desde una perspectiva holística, reconociendo y respetando las características que identifican la individualidad de cada educando, en tanto que estas enriquecen la interacción en el contexto donde se produce el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002).

Estos aspectos son asumidos por la educación superior siguiendo el marco de la declaración de los derechos humanos, especialmente en la aprobada por la Declaración Mundial de Jomtien (Tailandia) en 1990, sobre *Educación para Todos*, donde se establece una visión de conjunto: “La universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos y la promoción de la equidad” (Unesco, 2009, p. 8), esto implica que, entonces, para garantizar la accesibilidad a toda la población se eliminen las barreras que impiden que cada sujeto reciba una educación que se adapte a las individualidades de diverso orden, pero con especial énfasis en la población con necesidades especiales, lo que se articula plenamente con la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) donde se afirma, entre otros aspectos, que “las prestaciones educativas especiales (...) no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas” (Unesco, 1994, p. 4).

Si bien la ONU, a través de la Unesco, ha trabajado incesantemente por lograr una educación de calidad para todos, la problemática de inequidad y exclusión en la educación persiste, sin embargo, y entendiendo las dificultades por alcanzar las metas propuestas, la comunidad mundial renueva su compromiso y las estrategias para llevar a la práctica estas consignas y siendo consecuentes con sus ideales se realiza el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (Corea del Sur) que dio como resultado la aprobación de una nueva visión de la Educación proyectada para

los próximos quince años, constituyéndose en el objetivo número cuatro de los diecisiete formulados en la agenda de desarrollo sostenible adoptados en la Asamblea General de la ONU (2015). Los temas que aborda estos objetivos son el manejo responsable de los recursos y del medio ambiente, la disminución de la brecha de desigualdad, fortalecimiento de la economía y de las Instituciones creadas para promover el desarrollo del ser humano y entre ellos la ONU resalta la importancia del objetivo número cuarto dedicado a la educación de calidad en cuanto a su impacto en la consecución del logro de los 16 restantes, al considerarla como herramienta humanista que transforma la vida. “(...) Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible” (Unesco, 2016, p.7).

Así mismo, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde su misión adopta la declaración de la comunidad mundial apostando a la consecución de escenarios educativos de calidad, donde se da especial atención a la inclusión no circunscrita a solo grupos poblacionales con algún grado de discapacidad. Con la declaración de Bolonia (2010), el trabajo mancomunado de diferentes países de la Unión Europea permitió el abordaje de una de las causas de exclusión en la Educación superior, al deponer las barreras geográficas y culturales, los movimientos migratorios, etc., a través de la unificación de criterios para regularizar objetivamente los parámetros de evaluación para la equivalencia de títulos universitarios.

De esta manera se evidencian investigaciones e innovaciones dirigidas a fomentar políticas inclusivas. Es el caso, por ejemplo, de Fernández (2011), quien en su artículo “capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior”, fruto de la participación de nueve universidades españolas, hace referencia a la importancia de atender la

diversidad de los estudiantes universitarios en el marco del EEES, en cuanto que permite fomentar la igualdad de oportunidades luchando contra la exclusión social y la discriminación. La atención a la diversidad en esta oportunidad se enfoca a dos grandes colectivos: los estudiantes extranjeros y los estudiantes con algún tipo de diversidad funcional (sensorial o motora) que demandan de los profesores compromiso y competencias para atender las minorías presentes en el ambiente universitario, y contribuir así a la construcción de una sociedad que sepa aprovechar el potencial de cada uno de sus miembros, propiciando espacios para el intercambio y la comunicación entre las culturas, lo cual será factible en tanto se institucionalicen políticas que incidan en la erradicación de las desigualdades, en el fortalecimiento de la calidad de la educación y en la promoción de la inclusión.

En el contexto Latinoamericano se resalta el proyecto MISEAL, enfocado en promover medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina. Los aportes realizados por este organismo permiten destacar el trabajo desarrollado por González et al. (2014): *Hacia la inclusión y Equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina: Aproximaciones críticas a su normatividad*. Los autores disertan sobre desigualdad y exclusión en relación con categorías o marcadores de diferencia como la edad, el nivel socioeconómico, sexo/género, discapacidad, diversidad sexual, etnia/raza. A través de un análisis interseccional buscan entender cómo el entrecruzamiento de estos marcadores intensifica la discriminación y la forma en que los preconceptos naturalizados (doxa) se filtran en las normas reforzando representaciones, relaciones y situaciones opresivas. Como resultado del análisis de las políticas de las doce instituciones de educación superior participantes surgen recomendaciones para fortalecer desde las normativas institucionales la Inclusión y la Equidad en la educación Superior.

En virtud de las anteriores consideraciones se vuelve necesaria una mirada de los diferentes aspectos sobre los que se sustentan las políticas institucionales en relación con la inclusión en la educación superior. Dada la relevancia que tienen las normas, es importante la continua reflexión que puedan realizar las IES, en cuanto que de ésta va a depender en gran parte que se garantice una educación inclusiva en igualdad de condiciones para todos los estudiantes, de tal forma que mientras se gesta una verdadera cultura de inclusión se vigilen los aspectos que desde el marco institucional puedan generar situaciones excluyentes.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional - MEN, desde el Viceministerio de Educación Superior - VES, con el apoyo técnico de la Fundación Saldarriaga Concha, construyó el *Índice de Inclusión para Educación Superior* - INES. La herramienta consiste en un conjunto de indicadores agrupados desde los 12 factores establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación los cuales, aplicados a las diferentes IES siguiendo una ruta metodológica de 3 etapas: *Contextualización, Estabilización y Profundización*, contribuirían al ciclo continuo de perfeccionamiento para garantizar una Educación de calidad, generando un espacio de reflexión y análisis de las principales barreras que enfrenta un estudiante en situación de vulnerabilidad, e identificando buenas prácticas que permitan disminuir la exclusión.

Tabla 1. Factores e indicadores que conforman el INES

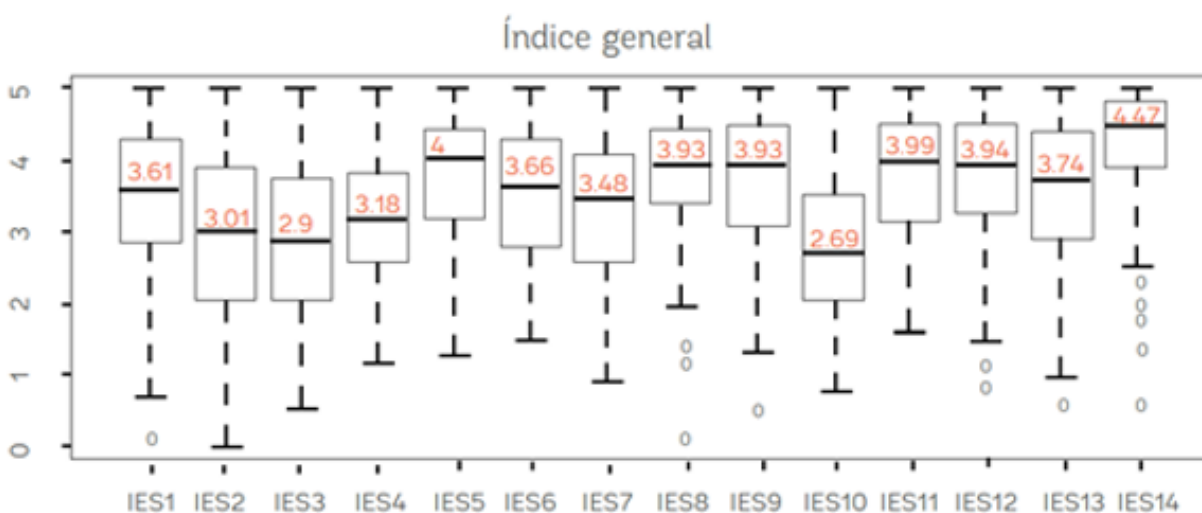
FACTOR	INDICADOR
1. Misión y Proyecto Institucional	1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación 1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva
2. Estudiantes	2.1. Participación de estudiantes 2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para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

Nota: Tomada del Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 31.

La información de los indicadores es recogida a través de cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes y administrativos. La herramienta fue validada a través de una prueba piloto en la que se autoevaluaron 14 IES colombianas, construyéndose un índice general con los puntajes

globales observándose diferentes puntuaciones de favorabilidad y valoraciones atípicas inferiores en los *scores* que hacen pensar en las diversas formas de interpretar o percibir los adelantos de las IES entre los miembros de la misma comunidad universitaria.

Figura 1. Puntajes globales INES



Nota: Tomada del Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 152

El INES, diseñado para incidir en la disminución de la exclusión de poblaciones minoritarias desde el proceso de mejoramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior se constituye para la USTA en una herramienta que valida su esfuerzo por afrontar los retos que traen consigo los cambios sociales, al tiempo que se convierte en instrumento para el logro de la formación humanista que sustenta en su misión y visión contemplada en su *Plan Integral Multicampus* (2016 - 2027) y a la contribución desde la academia al desarrollo integral de los estudiantes a partir de la construcción e implementación de su política y lineamientos de inclusión donde se garanticen los derechos fundamentales de las poblaciones minoritarias que requieren de una atención especial. Cabe destacar los indicios que sobre la inclusión se encuentran

señalados en el *Estatuto Orgánico* de la Universidad (2010) y que dan cuenta de su interés por hacer efectiva la lucha contra cualquier forma de discriminación. “En efecto la universidad considera que está abierta a todo y a todos, manifiesta el carácter de universalidad y libertad que emana de su misma esencia y excluye por lo mismo, cualquier forma de segregación o sectarismo” (PIM, 2016 - 2027, p.21). En el Plan General de Desarrollo (2016-2019) con el que se orientan los esfuerzos a través de indicadores, entregables y acciones concretas y medibles, la USTA estableció 6 líneas de acción. La quinta línea: *Personas que transforman sociedad*, tiene dentro de las acciones a realizar: Construir la *Política de inclusión de la USTA*, con la meta de Implementar el *Documento de políticas y lineamientos de inclusión*, el cual será medido a través del indicador de: *Porcentaje de estudiantes beneficiados por políticas de inclusión*, todas estas acciones van encaminadas a la consecución de la visión que la USTA se ha fijado como norte.

En razón de las proyecciones expuestas es posible considerar cómo el acceso y la permanencia a la educación superior de los estudiantes en situación de vulnerabilidad se convierte en un desafío para la prestación del servicio educativo en cuanto que en estas debe contemplarse la atención de las necesidades específicas de estos estudiantes, para que en igualdad de condiciones reciban una educación de calidad. Es el caso particular, de quienes integran la comunidad de estudiantes sordos, esto es, su proceso de enseñanza debe estar amparado en la normatividad pertinente para que se garantice su inclusión en el contexto universitario, accediendo como el resto de la población académica a una educación de calidad. Así, la educación inclusiva se convierte en un factor fundamental donde el estudiante con necesidades especiales encuentra las herramientas y el andamiaje para desarrollar las competencias requeridas en su inserción al mundo laboral y social.

En el trabajo de inclusión de la comunidad sorda se destaca en Colombia la labor de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN, por su liderazgo en el diseño e implementación del Proyecto Manos y Pensamientos, dirigido por, Rodríguez, García y Jutinico, el cual fue iniciado desde el 2003, con el propósito de formar personas con limitación auditiva en diversas licenciaturas para atender las necesidades educativas de esta población en Colombia, a través de la creación de un modelo de inclusión basado en el desarrollo integral del sujeto, reconociendo sus diferencias y optimizando holísticamente sus capacidades. A través del análisis y la continua reflexión de las necesidades de la comunidad sorda, la UPN se posicionó como Institución de Educación Superior referente al dar muestra de un conjunto de buenas prácticas diseñadas para responder a la problemática de estas minorías.

Se demanda entonces el compromiso de los gobiernos y de las Instituciones de Educación Superior para lograr el acceso universal a una educación de calidad, con igualdad de oportunidades, que desde sus políticas, procuren las bases de una educación superior acorde a la realidad pluricultural que aumenta y se diversifica cada vez más, siendo capaces de sostener la inclusión educativa entendida por Ainscow, Booth y Dyson (2006 p. 25) como un proceso donde se garantice el aumento de la participación de los estudiantes, reduciendo los niveles de exclusión de los programas, culturas y comunidades escolares, reestructurando las políticas y prácticas pedagógicas de modo que se dé respuesta a la diversidad existente, atendiendo particularmente a los estudiantes vulnerables, no solo por tener algún tipo de limitación, sino en razón de sus necesidades educativas especiales.

Para la población de alumnos sordos, existen además una gran cantidad de controversias manifestadas por diversos autores, las cuales giran principalmente alrededor de la lengua y la

identidad. Los que se manifiestan en contra de la inclusión de los alumnos sordos en centros educativos ordinarios señalan como problemática, la falta de profesores con dominio de la lengua de señas, la dificultad de interacción con los pares y la disrupción para seguir el ritmo de aprendizaje de los compañeros oyentes. Domínguez (2009), señala la urgencia de armonizar los modelos existentes optimizando las ventajas de los contextos (monolingües y bilingües) minimizando las barreras, “bajo la perspectiva de concebir que la inclusión no es solamente un lugar sino, en esencia, una actitud y un valor de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (p. 50).

El contexto de educación superior donde se desarrolla el estudio expresa en sus políticas curriculares que: “el currículo procura su arraigo en una sociedad pluriétnica y multicultural como la colombiana, con un horizonte de humanización, libertad y justicia, amenazada permanentemente por fuerzas políticas, económicas y culturales que pretenden imponer formas de sometimiento, marginación y pensamiento único” (Universidad Santo Tomás, p.22).

Es de esta manera que, al interrogarnos sobre la accesibilidad de los estudiantes sordos a la educación superior, correlacionando la experiencia y contexto frente a la inclusión en la Universidad Santo Tomás se deriva el problema de investigación.

1.2 Formulación del problema

El carácter problemático de la realidad suscita en el investigador un profundo interés por indagar en las causas que lo originan, sus consecuencias, y concretar posibles soluciones. Así, el análisis de las diversas y cambiantes situaciones sociales permite identificar y particularizar un fenómeno específico desde dónde sea posible abordar una problemática concreta. Es precisamente

en el amplio espectro de posibilidades que surge la intencionalidad por indagar en la realidad de las poblaciones minoritarias, y en este sentido se allega a la pregunta por si **¿Existen en la sociedad contemporánea prácticas discriminatorias instaladas hacia las poblaciones en condición de minoría?**, que de ser así **¿Cómo podrían identificarse en un escenario universitario?**

Con respecto a la primera de estas inquietudes, se encuentra la existencia de poblaciones minoritarias en situación de vulnerabilidad que son excluidas. Fenómeno de larga data, estudiado y denunciado por académicos, personalidades de todos los órdenes sociales y organizaciones públicas y privadas, desde posiciones concretas, singulares y universales, con un interés por generar un impacto en la cotidianidad del ser humano y las comunidades afectadas en el nivel personal, familiar, comunal, educativo, económico, en otras palabras, en el asunto vital. Es de este modo como se instala un interés significativo por la inclusión, siendo cada vez más las instituciones que promueven y procuran encaminar sus acciones teniendo presente esta perspectiva, reclamando por una especial atención de los sectores minoritarios expuestos a la segregación. Este proceso de inclusión, está lleno de matices, luces y sombras, que dificultan el arribo a la materialización eficaz del concepto en el diario vivir de la sociedad, y las prácticas pedagógicas no están exentas de esta problemática, máxime cuando el pensamiento colectivo adopta afirmaciones que avalan situaciones discriminatorias partiendo de estereotipos e ideas preconcebidas que al generalizarse en la sociedad sin ningún filtro de reflexión hace que se naturalice e incluso se avalen situaciones que favorecen la exclusión de las minorías. Frente a este particular nos planteamos el siguiente cuestionamiento: **¿Puede la Universidad asumir la problematización del asunto de la discriminación instalada y propende por la transformación social e institucional de sus prácticas?**

En este sentido, Castell (2004) propone en sus reflexiones sobre la exclusión, que existen tres formas, y de estas, la última la explica como “dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales”, y al respecto señala:

La tercera figura de la exclusión, consistente en la atribución de un estatuto especial a ciertas categorías de población es, tal vez, la principal amenaza de la coyuntura presente. Esto se debe a las ambiguas políticas de discriminación positiva en las que podemos incluir la mayoría de las políticas de inserción... Me parece necesario que se intente dar más a los que están en lo menos. Pero al mismo tiempo — y por eso el problema es grave y difícil — este tratamiento social estigmatiza muchas veces a las poblaciones implicadas... (porque) cabe temer formas de exclusión a través del encierro, no en un espacio vallado, sino en una etiqueta que discrimina negativamente a las personas a las que se le aplica cuando, en realidad, dicha etiqueta quería discriminarlas positivamente. Yo planteo este interrogante abiertamente: ¿cómo hacer para evitar que las políticas de discriminación positiva se transformen en lo contrario? (Castell, citado por Echeita, 2013, p. 101).

Frente a esta realidad, y partiendo del ideal de una sociedad equitativa e inclusiva se hace necesario el develar los obstáculos y generar los espacios que requieren las poblaciones minoritarias para el libre desarrollo de sus capacidades con igualdad de condiciones y oportunidades.

Es así como el investigador decide abordar a la comunidad sorda para profundizar en el conocimiento de su experiencia como estudiantes, en el contexto de la Universidad Santo Tomás, haciéndose el siguiente interrogante por **¿Cómo desarrollar unas prácticas pedagógicas y formativas que aporten a superar la discriminación en sus múltiples sentidos y escenarios?**

Situados en la comunidad de estudiantes sordos, como antes se señala, es posible identificar importantes avances que se han desarrollado a nivel mundial, regional y nacional en los procesos de reforma educativa, sin embargo el interés por gestionar procesos educacionales inclusivos no

son suficientes, razón por la que se considera necesario seguir avanzando en la construcción de modelos educativos que respondan a las necesidades especiales de esta población, que tiene su fundamento en la diversidad de alumnos sordos y en la concepción que tiene socialmente la sordera. Domínguez, se refiere a este aspecto considerando que:

Las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en esa concepción, que nos está llevando de una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades; con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos, que suponen, entre otras cosas, la incorporación de la lengua de signos en la educación del niño sordo y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar (Domínguez, Rodríguez y Alonso, 2009).

Para que sea evidente el cambio de concepción social frente a la comunidad sorda, posibilitar desde lo particular y lo social una transformación del pensamiento, en cuanto a dejar de concebir la experiencia de las poblaciones minoritarias desde una perspectiva individual, más que como un conjunto de factores que condicionan el desarrollo de las competencias del sujeto creando dificultades y obstáculos, traducidos en barreras para el aprendizaje y su inclusión en el contexto universitario. Esto va de la mano con cuestionar el **¿Cómo dimensiona la Universidad Santo Tomás la cultura de inclusión en cuanto a su capacidad de atender a situaciones de discriminación generadas en su contexto?**, lo que sitúa la problemática en un marco de posibilidad para la cultura de inclusión como un asunto en continua construcción que requiere de un esfuerzo decidido y un compromiso ético por las minorías en situación de vulnerabilidad.

Los planteamientos expuestos develan la importancia de esta investigación, la cual consiste en generar espacios de reflexión en torno a la inclusión en educación superior a partir de la experiencia de la comunidad sorda en el contexto de la universidad Santo Tomás, teniendo presente que las características de esta población permiten al investigador descubrir nuevos conocimientos e información como apoyo a la comunidad universitaria en cuanto que contribuye a hacer posible

la construcción de un escenario académico en el que la diversidad no sea un obstáculo y mucho menos factor de discriminación. Es así entonces como surge el siguiente interrogante de investigación: **¿Cuál es la comprensión de realidad sobre la inclusión que deviene de la experiencia de los estudiantes sordos que cursan sus estudios en la Universidad Santo Tomás?**

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Comprender la realidad de la inclusión en la educación superior a partir de la experiencia de estudiantes pertenecientes a poblaciones minoritarias en la Universidad Santo Tomás.

2.2 Objetivos Específicos

- Indagar sobre los aspectos relevantes de las políticas y lineamientos institucionales que para el sujeto sordo inciden en su experiencia en la cultura de inclusión que se construye en la Universidad Santo Tomás.
- Identificar los elementos que caracterizan la educación inclusiva en el contexto donde interaccionan los sujetos.
- Describir la experiencia de los estudiantes de la comunidad sorda en la cultura de inclusión que se construye en la Universidad Santo Tomás.

3. Marco teórico

En la búsqueda de respuesta al interrogante planteado por los investigadores, se realizó una revisión sistemática de los referentes del trabajo de grado, con el fin de fundamentar epistemológicamente las categorías de Inclusión, Experiencia y Contexto, para abordar la problemática expuesta.

3.1 Marco conceptual

3.1.1 Inclusión

Un primer acercamiento al concepto de inclusión está en la definición que hace la RAE como *acción o efecto de incluir*. Visión reducida de una acepción que para efectos de la investigación en curso se dirige a un espectro donde el término está dirigido al otro, es decir, al sujeto social en permanente interacción con los otros que componen un grupo, una comunidad, y que por tanto ocupa un lugar de significancia en los diferentes escenarios sociales. Así entendida, la inclusión vendría a ser considerada como un proceso continuo que se construye a partir del reconocimiento de las diversidades existentes en la sociedad.

Ahora bien, el concepto de inclusión estuvo estrechamente ligado al de integración con lo que se fueron generando tergiversaciones tanto en su conceptualización como en su aplicabilidad, especialmente en el ámbito educativo al considerarlo como referencia directa a la concepción de educación especial que se tenía, con lo cual se les había enmarcado como sinónimos, sin embargo, el concepto de integración dista del de inclusión, pues su definición es entendida como la *incorporación de algo en un todo*, dicho de otro modo, vendría a ser la inserción parcial en un contexto determinado.

El término inclusión, de por sí excluyente, pretendería promover el respeto a la diversidad, considerando que en esta se fundamenta el reconocimiento del otro como un sujeto con capacidades que le permiten hacer aportes al crecimiento de la sociedad en la cual se desenvuelve, siendo esta, promotora de la participación activa de todos sus miembros. Una sociedad inclusiva “es aquella que defiende los derechos y la dignidad de todos los ciudadanos y habilita a toda persona a participar plenamente en todos los aspectos de la vida social, política, económica y cultural” (Unesco, 2015).

En este sentido se entiende como función de la educación en la sociedad, favorecer el crecimiento holístico del sujeto, y puede ésta alcanzar ese propósito, en la medida que provee los instrumentos para desarrollar todo el potencial del estudiante. De acuerdo con la Unesco, la inclusión puede ser entendida como un “proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (Unesco, 2008, p. 8).

La educación puede dar lugar a desigualdades de género y potenciar estereotipos tanto en los comportamientos como en los enfoques, o puede ser un catalizador del cambio que proporcione a los individuos la posibilidad y la capacidad de cuestionar y modificar actitudes y prácticas discriminatorias (Unesco, 2016, p.12).

De ahí la importancia de la autoevaluación de las prácticas educativas que conlleven a espacios de reflexión y mejora continua de las Instituciones de Educación Superior.

3.1.2 Inclusión en la Educación Superior

Las instituciones de educación superior son las responsables de la formación académica de las personas que han optado por realizar estudios de nivel universitario. De aquí su responsabilidad

y compromiso social por ofrecer una educación integral, de calidad, basada en los principios de la equidad y la igualdad.

La Unesco en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, 1998, al destacar la importancia de anteriores encuentros en los que se reflexionó sobre el presente y futuro de la educación del nivel superior, resaltó la necesidad de hacer frente a nuevos desafíos para el Siglo XXI, entre los que se subraya el llamado a los estados a "hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior" (Unesco, 1998, p. 20). En relación al acceso a la educación superior, y fundamentándose en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, expresa que “no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas” (Unesco, 1998, p. 23), y agrega:

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel (*ibíd*, 23).

Por lo anterior, es posible asumir la inclusión en la educación superior como un proceso de reconocimiento de la diversidad de los sujetos, basado en la equidad e igualdad, que garantice la supresión de cualquier signo o situación de marginalidad.

En Colombia El Ministerio de Educación Nacional, “a la hora de atender a la diversidad y de pensar en la importancia de una educación para todos” (MEN, 2017, p. 9), ha desarrollado propuestas, como herramientas para promover la inclusión en la educación superior teniendo como referente el *índice de inclusión*. “Al ser inclusiva, la educación no se plantea en términos de

“necesidades”, sino de oportunidades de cambio que giran en torno a unas características que tienen como base esencial los derechos humanos” (MEN, 2017, p. 8).

3.1.3 Inclusión en educación superior Virtual y a Distancia

La educación superior ha logrado un mayor posicionamiento a nivel local, nacional e internacional con el desarrollo y avance de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), las cuales han generado cambios en el acceso, cobertura, calidad, oferta y demanda, revolucionando y potenciando la educación, haciendo posible que esta supere barreras geográficas, culturales y poblacionales. “Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos” (Unesco, 1998, p. 27).

Las posibilidades de acceso a la educación a través de las TIC han favorecido la inclusión de personas y comunidades que en razón de situaciones de vulnerabilidad requieren de recursos que se adapten a sus necesidades específicas.

Esta modalidad educativa promueve la inclusión y la movilidad social, fundamentada en el aprendizaje autónomo y la autogestión, que utiliza pedagógica y didácticamente diversas metodologías, mediaciones y estrategias, en las que incorpora el uso de medios y tecnologías disponibles y accesibles, para la provisión y certificación del servicio educativo de la formación integral, al que puede acceder el estudiante sin barreras geográficas, de tiempo, edad, género, raza, etnia, credo religioso, condiciones políticas, sociales, culturales, de aprendizaje, o nacionalidad (Salazar y Melo, en Arboleda y Rama, 2013, p. 102).

Como alternativa de formación, la modalidad de educación virtual y a distancia ha tenido una importante incidencia en la transformación, pertinencia e innovación de la enseñanza aprendizaje, reduciendo, además, las brechas de desigualdades en la sociedad, y convirtiéndose en oportunidad para todos los que tienen la necesidad de cursar estudios de nivel superior. De esta

manera se estaría dando un paso adelante en la educación inclusiva, al garantizar que el uso de estas tecnologías pueda ser asequible a grupos de personas mayormente desfavorecidas.

3.1.4 Experiencia

Entender la realidad de cada sujeto implica introducirse en su mundo, en lo que él y la sociedad han constituido como fundamentos que dan forma a estructuras que determinan su ser y hacer. Es pues a partir del conocimiento que se hace posible su comprensión y reconocimiento de su singularidad dentro de ese mundo, en su subjetividad, allí donde se instalan sus percepciones, y se producen el sentir, el pensar, y donde va construyendo su propia visión desde la cual interpreta lo que coexiste con su realidad, y que justamente vienen a dar sentido a su experiencia en y con el mundo intersubjetivo que lo confronta y que hace suyo a través de un proceso dinámico que le introduce en entornos culturales diversos, los cuales van posibilitándole el fortalecimiento de su propia identidad social la cual es un proceso en constante construcción.

El sujeto existe en un mundo en el que va creando su realidad a partir de las experiencias que tiene en la interacción con los otros. Por tanto, existir es al mismo tiempo una manera de conocer el mundo desde la propia subjetividad con lo cual ese conocer se interioriza y se arraiga en la medida que se exterioriza a través de las prácticas, discursos, formas de ser, de pensar y adaptarse al mundo, las que se hacen evidentes en las interacciones que el sujeto desarrolla en los distintos entornos donde moviliza sus ideas, cargadas de significados tanto para este, como para los otros, (Berger y Luckmann, 2015), y que se convierten en una relación dialéctica con el *mundo objetivado*, que constituye la vida cotidiana en la que cada sujeto tiene sus particularidades específicas que le son indispensables para adaptarse y responder a una necesidad social concreta. Es precisamente en la vida cotidiana donde se produce la interacción con los otros, la cual está

mediada por el uso del lenguaje, no escapando al encuentro *cara a cara* con sus pares, de este modo, “la experiencia más importante que tengo con los otros se produce en la situación “cara a cara”, que es el prototipo de la interacción social” (Berger y Luckmann, 2015, p. 44).

Las diversas situaciones comunicativas permiten reconocer las intencionalidades que los sujetos en un contexto determinado están queriendo expresar, por lo que para interpretar lo que pretenden se hace necesario determinar cuál es la finalidad y las marcas de subjetividad que en estas se contienen, es a través de esa acción comunicativa donde los sujetos exteriorizan las realidades del mundo interior y desarrollan lazos de entendimiento intersubjetivo con lo que se fundamentan y armonizan los procesos de construcción social, en tanto que se convierte en una “fuerza generadora de la realidad”. Por esta interacción social el sujeto crea *esquemas tipificadores* por medio de los cuales se produce un proceso de aprehensión que va moldeando las relaciones que se generan con el otro en los encuentros intersubjetivos, apareciendo, según la realidad circundante en la que están inmersos los sujetos, diferentes roles que le permiten encontrar un lugar de significancia dentro del universo simbólico que tienen en común.

El interés que le genera al investigador la indagación de los mundos subjetivos e intersubjetivos validan la opción de profundizar la realidad de la inclusión del sujeto desde los supuestos de construcción a partir de los postulados de Berger y Luckmann en *la construcción social de la realidad*, para quienes el escenario de vida es una construcción, y como construcción se hace dinámica, por tanto, no puede darse por acabada. De esta manera, las actuaciones asumidas como naturales en la vida cotidiana se convierten en objeto de investigación al profundizar en el universo de significados que dan sentido al *mundo de la vida* de los instituidos sociales.

Las relaciones en el mundo de la vida van a estar condicionadas por el conocimiento que se adquiere en la medida que se integra y se asume *el cúmulo social de conocimiento*, lo que viene a implicarse en la experiencia que se tiene en la realidad de ese mundo que se comparte con otros, con quienes en común se tienen similitudes y diferencias. Es así como el ambiente de interacción cobra gran significancia para el sentido de lo humano, desde su nacimiento y dependencia con sus padres (*socialización primaria*), tiempo en el que van adquiriendo diferentes hábitos a partir de los cuales empieza a crear su propio mundo, con pautas de conocimiento que posteriormente entrecruza con otros mundos y realidades mediante su inserción en el ámbito social (*socialización secundaria*).

En este sentido, resulta oportuno destacar la interpretación que realiza el sociólogo Philippe Corcuff, al analizar la propuesta sociológica que Berger y Luckmann exponen en la *construcción social de la realidad*, cuando al referirse a los tipos de socialización de los sujetos, afirma:

Para nuestros autores, la sociedad es igualmente una realidad subjetiva, vale decir, interiorizada por medio de la socialización. Definen esta socialización como la “instalación consistente y extendida de un individuo en el interior del mundo objetivo de una sociedad o de un sector de esta” (Berger y Luckmann, 1966). En efecto, la socialización primaria se desarrolla durante el transcurso de la infancia, cuando más huellas deja (...), y la socialización secundaria en los aprendizajes posteriores. Así, la socialización, al igual que la institucionalización, se ve caracterizada por un doble proceso de preservación y de transformación (Corcuff, 2013, p. 72).

El interés de Berger y Luckmann al centrarse en el conocimiento de la experiencia de los individuos colocan especial énfasis en cómo se desarrolla la percepción y comprensión de los sujetos en la vida cotidiana, en el *aquí y ahora*. En consecuencia, podríamos afirmar que estas maneras de conocer son resultado de sucesivos y continuos momentos de aprehensión en los que el sujeto se apropia de la *vida cotidiana*, allí donde se materializa el encuentro con los otros, y que estos de igual manera reconocen las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena.

3.1.5 Contexto

El sujeto, a medida que construye su propio conocimiento elabora conceptos y modelos a partir de los cuales intenta darle significado al mundo que lo rodea, allí donde se producen sus experiencias intersubjetivas. Cabe señalar que estos, van siendo modificados en tanto que como sujeto participativo se introduce en la realidad social donde construye nuevas comprensiones, de esta manera conocer es una acción que está estrechamente ligada a las interacciones que el sujeto sostiene en el mundo de la vida cotidiana.

Para Berger y Luckmann, la realidad se presenta *objetivada*, por tanto, interpretarla requiere por parte de los sujetos del conocimiento para comprender la manera cómo se encuentra constituida, lo que genera una relación dialéctica que compromete los componentes sociales y políticos con los roles de cada sujeto en la que intervienen distintas estructuras constituyéndose un vínculo existencial que determina la situación de los sujetos en el *mundo de la vida*, a través de un alto grado de correspondencia de significados en un mundo que les es común.

El lenguaje como discurso interaccional proporciona elementos para la conformación de los grupos sociales los cuales están determinados por un contexto, por unas raíces culturales y sociales cuya impronta hace que se establezcan vínculos institucionales con los que es necesario generar un modo de interacción. De esta manera el sujeto entra en contacto relacional con otra realidad subjetiva.

La vida cotidiana de los sujetos se compone sobre la base de tipificaciones, roles y hábitos que a la vez caracterizan las interacciones que se producen en la sociedad, dando origen a diversas maneras de entrar en contacto con los miembros de determinado grupo. Estas interacciones no

escapan a las situaciones de reificación, las cuales pueden irse albergando al interior de la misma sociedad haciendo que se adopten comportamientos deshumanizantes, para las instituciones sociales tales comportamientos terminan perpetuando acciones que van en contra de la dignidad de los sujetos.

Los encuentros con los otros en la vida cotidiana configuran el mundo social, dando lugar a estructuras diversas de interacción entre los sujetos. Esta estructura se amolda al sujeto y viceversa, generándose una acción de relaciones y experiencias mutuas. Este escenario podría englobar lo que para los autores es considerado el *orden social*, el cual da dirección y estabilidad a la existencia humana por medio de distintas instituciones, estas “por el hecho de existir (...) controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente” (Berger y Luckmann, 2015, p. 74).

En esta mirada, al abordar la construcción de la sociedad como realidad objetiva, los autores destacan el concepto de la institucionalización, el cual no escapa a los *esquemas tipificadores* que desencadenan una reciprocidad entre los distintos actores involucrados, dando origen a una forma de control social.

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. (...) Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son *accesibles* a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. (...) Así mismo, las instituciones implican historicidad y control. Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de la historia compartida: no pueden crearse en un instante (Berger y Luckmann, 2015, p. 74).

Los argumentos señalados puestos en el contexto institucional de la Universidad Santo Tomás permiten entender cómo esta comprende y asume la realidad sobre diversos asuntos, en

particular, la inclusión de los sujetos; la manera en la que se reconocen las individualidades, la identidad de los sujetos, y se establece la significatividad dentro del escenario como institución de educación superior multicampus.

El sentido de la dimensión y condición multicampus se inscribe y justifica en el horizonte de unidad, catolicidad y pluralidad de las experiencias humanas, en la diversidad cultural y geográfica y en el devenir histórico, con apertura y capacidad de diálogo con todas las corrientes de pensamiento y formas de interpretar el mundo, la vida y la historia (USTA, 2016, p. 21).

De esta forma, la Universidad Santo Tomás considera que “está abierta a todos y a todo, manifiesta el carácter de universalidad y libertad que emana de su misma esencia y excluye, por lo mismo, cualquier forma de segregación o sectarismo” (*ibíd*).

La transmisión del significado de una institución se basa en el reconocimiento social de aquella como solución “permanente” a un problema “permanente” de una colectividad dada. Por lo tanto, los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse *sistemáticamente* de estos significados, lo cual requiere una cierta forma de proceso “educativo”. Los significados institucionales deben grabarse poderosamente e indeleblemente en la conciencia del individuo (Berger y Luckmann, 2015, p. 21).

Por consiguiente, y asumiendo la postura expresada allí por Berger y Luckmann, la acción social de la institución debe pasar por el reconocer las singularidades, diferencias, realidades, individualidad e identidad, que caracteriza al sujeto en un universo común en el que desarrolla su propio rol.

A la fecha y según registros suministrados por la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil (UDIES), en la Universidad Santo Tomás se constata la presencia de estudiantes con *necesidades educativas diversas* que por la situación de minoría en que se hallan requieren de acciones concretas dirigidas a garantizar sus derechos y a recibir una educación en igualdad de condiciones. Los datos expuestos en la siguiente tabla, aun siendo parciales, dan cuenta de un contexto universitario en el que se visibiliza una significativa diversidad de sujetos.

Tabla 2. Poblaciones con necesidades educativas diversas

DIVISIÓN	FACULTAD	SE MESTRE	CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN
Ciencias Jurídicas y Políticas	Derecho	4	Discapacidad visual.
		1	Dificultades de aprendizaje - Trastorno del Desarrollo (Autismo)
	Gobierno y Relaciones Internacionales	2	Dificultades de lenguaje. Victima de conflicto armado o desplazamiento. Esclerosis múltiple.
Ciencias de la Salud	Psicología	3	Victima de conflicto armado.
Ciencias Sociales	Diseño Gráfico	2	Hipoacusia.
		8	
		2	Discapacidad cognitiva.
	Sociología	1	Síndrome de Asperger
		8	Discapacidad Cognitiva
		5	Disfemia
	Comunicación Social para la Paz	1	
		2	Dificultades de aprendizaje
		3	
Ingenierías	Ingeniería Electrónica	6	
	Ingeniería Ambiental	8	Discapacidad física.
	Ingeniería Civil	5	Discapacidad cognitiva: Dificultades de aprendizaje.
Ciencias Económicas y Administrativas	Negocios Internacionales	4	Discapacidad Visual
	Contaduría Pública	6	Discapacidad Auditiva

Nota: Tomada de UDIES. Universidad Santo Tomás, 2018.

Los datos observados en la tabla permiten afirmar que en la Universidad Santo Tomás existe apertura para las personas pertenecientes a poblaciones minoritarias con la posibilidad de acceder a diversas facultades. Los datos que se pudieron rescatar en la Unidad de Desarrollo Integral Estudiantil al ser parciales, limitan el análisis y posibles comparaciones con las estadísticas que pudieran ofrecer otras fuentes.

3.2 Marco legal

3.2.1 Políticas educativas internacionales en torno a la inclusión

En el ámbito internacional, la Unesco, 2009, para impulsar y fortalecer la educación inclusiva establece algunas directrices como fundamentos para que los gobiernos nacionales

unifiquen y adopten medidas que permitan y favorezcan la mejora en el sistema educativo, que garanticen la educación para todos, de calidad y equidad, principios para la construcción de una sociedad con justicia social.

3.2.2 Políticas educativas nacionales en torno a la inclusión

El gobierno colombiano atendiendo a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional de 1991, sobre el derecho a la educación, establece los principios que rigen y definen la educación en sus diferentes niveles. En el caso particular de la educación superior, esta es regulada por una Ley especial, Ley 30 de 1992, la cual está dirigida a organizar el servicio público de educación superior, estableciendo los principios, objetivos, campos de acción, programas académicos, entre otras regulaciones, colocando especial énfasis en la autonomía de las IES para el ejercicio de sus funciones.

De acuerdo con lo establecido por la Ley General de la Educación, Ley 115, de 1994, según lo dispuesto en el Título III que hace referencia a las diferentes modalidades de atención educativa poblacional, en los artículos 46-49 se identifican algunos grupos que según lo dispuesto por la Ley mencionada merecen de una atención educativa especial.

Desde el Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2013), se han establecido los lineamientos para una política de educación superior inclusiva, que propendan por la búsqueda de una sociedad más incluyente, desde las bases de una educación de calidad que permita y garantice la promoción de la diversidad desde el respeto a ser diferentes.

La necesidad y toma de conciencia frente a la lucha contra toda forma de exclusión ha permitido que en Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se continúen

buscando estrategias para garantizar la inclusión de poblaciones vulnerables e históricamente marginadas. Una medida con la que se pretende erradicar las barreras que impiden una educación superior para todos ha sido la adaptación del *Index For Inclusion* presentándolo como complemento a la política de educación inclusiva, el cual es considerado una herramienta para promover el respeto a la diversidad y la equidad en la educación superior, denominado para su implementación en Colombia como Índice de Inclusión para Educación Superior (INES).

3.2.3 Políticas institucionales

Con el propósito de consolidar la calidad de su oferta, la formulación de políticas institucionales, y el fortalecimiento de los pilares que sustentan su modelo de formación integral, la Universidad Santo Tomás apuesta por procesos innovadores que respondan a las necesidades sociales. Para alcanzar dichos intereses, ha iniciado un proceso de mejoramiento institucional estructurando y direccionando su Plan Integral Multicampus (PIM) proyectado al año 2027.

La Universidad Santo Tomás propende por la atención integral a los estudiantes, desde una perspectiva de educación humanística, a partir de principios evangelizadores, de justicia y equidad. “Reconoce al estudiante como un ser dinámico que está inmerso en diversos grupos sociales y culturales que la Universidad le ofrece para potencializar sus habilidades y destrezas en pro de su propia formación” (USTA, 2016, p. 49).

Por tanto, en la búsqueda de fortalecer su modelo de desarrollo integral estudiantil, y atendiendo a las directrices que sobre políticas inclusivas en educación superior han expresado los entes gubernamentales, ha “capitalizado significativas experiencias internas y de otras instituciones de educación superior, orientadas a la construcción de una sociedad más incluyente”

(USTA, 2016). Así entonces, desde la unidad de desarrollo integral estudiantil (UDIES), la universidad incorpora medidas para la concreción de una educación inclusiva de calidad, donde se reconozcan y se hagan efectivos los derechos de los estudiantes pertenecientes a poblaciones minoritarias.

3.2.4 Políticas de inclusión para poblaciones minoritarias

Con el ánimo de generar la implementación de políticas sobre educación inclusiva, la Unesco se ha comprometido a “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (Unesco, 2015, p.7). De esta manera sugiere cambios fundamentales en las políticas de educación dirigidas a atender a los más desfavorecidos, en especial a quienes tienen alguna discapacidad, con el fin de que nadie sea apartado en razón de sus diferencias o diversidad.

Para la implementación de políticas en materia de educación inclusiva los estados adoptan los lineamientos expuestos por organismos internacionales, responsables de, diseñar y construir propuestas orientadas a resolver la problemática existente, no obstante, aun existiendo una legislación pertinente continúan presentándose disrupciones en la aplicabilidad de estas en el contexto universitario colombiano, afectando la atención a todas las poblaciones en condición de vulnerabilidad: grupos étnicos, religiosos, culturales, políticos, de género, entre otras; que por su diversidad puedan estar expuestas a la marginalidad.

En cuanto a la población sorda, Colombia como miembro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) acoge las políticas y normas establecidas para la atención educativa de poblaciones minoritarias, a partir de lo dispuesto y acordado en las diferentes conferencias

internacionales sobre la educación para todos. El Estado colombiano a través del Ministerio de Educación adopta e implementa medidas para su aplicabilidad mediante el Instituto Nacional para Sordos (INSOR).

4. Diseño Metodológico

La metodología desde la cual se ha determinado realizar el estudio está enmarcada en la perspectiva cualitativa del conocimiento dado que por sus características epistemológicas es posible un acercamiento al objeto de estudio, permitiéndole al investigador una comprensión de la realidad social y humana frente al cómo los sujetos construyen sus experiencias, cómo se encuentran con los otros, y cómo hacen de esto un lugar de producción de conocimiento.

4.1 Enfoque y tipo de investigación

Al tratarse de una investigación cualitativa las posibilidades de indagación sobre el objeto de estudio se amplían permitiendo insertarse en la realidad que viven los sujetos de tal manera que se genere una mayor comprensión de los acontecimientos que componen su diario vivir, sus actuaciones, formas y estilos de comportarse en los distintos escenarios sociales, que vienen a constituirse en fundamentos de la permanente y continua construcción social.

El proceso metodológico cualitativo se propone la comprensión de la realidad desde las múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad. (...) Todas las personas son portadoras de un conocimiento particular que es necesario rescatar para poder comprender la realidad que se estudia desde las múltiples perspectivas. Como el enfoque cualitativo reconoce la heterogeneidad derivada de diferentes intereses y condiciones sociales (clase, etnia, género, adscripción religiosa, política o económica), pondera sus hallazgos confrontando las diferencias (Galeano, 2016, p. 21).

Debido a que, al estar frente a una multiplicidad de situaciones, información, acontecimientos, y otros aspectos que se hacen evidentes en el ambiente donde interactúan los

sujetos, el investigador se interesa por el sentido que estas tienen para ellos, y les termina dando el lugar de significancia que les corresponde. En esa búsqueda del sentido de lo que observa surge la necesidad de conocer e interpretar el día a día donde se desarrolla la intersubjetividad, y que determina en gran manera la realidad social.

El análisis que el investigador se propone realizar acerca de *la comprensión de la realidad* de la inclusión en la educación superior de los sujetos que pertenecen a poblaciones minoritarias le permiten posicionarse a partir del modelo Comprensivo - Interpretativo, en tanto posibilita el conocimiento de cómo estos actores sociales construyen sus propias experiencias. Los *paradigmas de la investigación socio educativa* “intentan interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa” (Cappellacci y Juarros, en Osorio, 2014, p. 306).

Dentro del paradigma interpretativo se ubican la fenomenología y el interaccionismo simbólico, corrientes que están direccionadas al análisis de las acciones que intervienen en las interacciones entre los sujetos, y de estos con la realidad social. En términos de Cappellacci y Juarros, 2014, “Focalizan la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudian sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación y observación directa” (*ibíd*).

4.2 Método

La reflexión que permite hacer la etnometodología al investigador para el análisis de las prácticas sociales la convierte en el método más adecuado en procurar los alcances de esta

investigación, en razón de los planteamientos expuestos en la formulación del problema y en cuanto a las acciones que devienen de los objetivos. Es en este sentido que se considere de especial importancia para entender la vida cotidiana de los sujetos, tanto de manera individual como en los acontecimientos que se presentan en su interacción con los otros, destacando la comprensión que como actor social tiene de los distintos escenarios de vida. La etnometodología ha sido definida como: “el estudio de los conocimientos del sentido común y de los métodos y procedimientos que las personas corrientes utilizan para darle sentido a las situaciones en las cuales se encuentran, hallar el camino que deben seguir y actuar en consecuencia” (Briones, 2002, p. 134), en palabras de Coulon, 1998, “es la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar” (p. 32).

Para entender entonces, al individuo y su interacción con los otros en *la realidad de la vida cotidiana* tanto Briones como Coulon resaltan la importancia que en dicho proceso de conocimiento adquiere la etnometodología, en tanto que permite una indagación y posterior análisis de las manifestaciones de los sujetos.

La investigación etnometodológica presta especial importancia a las explicaciones que dan las personas (...), que incluyen procesos como la descripción, la crítica y la idealización de situaciones específicas. Por ello, el análisis de las conversaciones entre las personas presenta un mayor interés (Briones, 2002, p.135).

Es así, entonces, que para la comprensión o interpretación de los hechos resulta pertinente soportar la investigación desde una dimensión interpretativa, en cuanto que: “a la interpretación significativa (...) le interesa definir y explicar el significado que los protagonistas de un hecho o un fenómeno le dan a su conducta desde su propia perspectiva” (Cerdeña, 2005, p. 384). El objetivo inmediato de la etnometodología es:

“preocuparse del estudio de los modos en que se organiza el conocimiento que los individuos utilizan en su vida cotidiana. En esencia le interesan los métodos que usa la gente para explicar sus conductas y en el proceso de análisis se usa el lenguaje natural, propio de las personas que viven esta realidad” (Cerdeña, 2005, p. 385).

Por tanto, su objeto de estudio es: “los procedimientos más comunes y prácticos adoptados genéricamente por los miembros de una sociedad para comprender de manera reflexiva los comportamientos cotidianos propios y de los demás” (Galeano, 2016, p. 145).

4.3 Herramientas o técnicas de recolección:

Las técnicas para la recolección de los datos le permiten al investigador “reducir de modo intencionado y sistemático (...) la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar”. (Rodríguez, 1999, p.142).

En este proceso de investigación acerca de la inclusión de poblaciones minoritarias en la educación superior, las herramientas que se emplearán para la recolección de la información que los sujetos puedan suministrar en el proceso de indagación serán la Observación Participante, el Análisis de Discurso y las Entrevistas en Grupo o en Profundidad.

4.4 La observación participante:

En el campo de las ciencias sociales la observación participante se ha posicionado como una herramienta a través de la cual es posible reconocer la importancia que tiene el contexto en el que los sujetos interactúan y dejan entrever sus cualidades, sentimientos, maneras de actuar y en general aquellos comportamientos que los identifican y a la vez los hacen diferentes entre sí. “La observación participante se refiere a la recolección de información que realizan observadores

implicados, como investigadores, durante un período de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (Galeano, 2015, p. 34).

4.5 El análisis del discurso:

Las conversaciones, resultantes de la interacción entre los sujetos, encierran implicaciones que requieren de un análisis exhaustivo, neutro, crítico, por parte del investigador, de manera que pueda reconocer la significancia de las palabras, más allá de las caracterizaciones de la lingüística, entendiendo que el mensaje dentro de la comunicación varía según el contexto y las circunstancias en que se desarrollen. Son precisamente las acciones e interacciones entre los sujetos en la sociedad las que la etnometodología pretende describir empleando el análisis conversacional, rescatando cada uno de los detalles de que se componen. Para Páramo, (2013):

(...) el foco del análisis está en la identificación de la intencionalidad, el propósito, las causas, los antecedentes, las consecuencias y los efectos de las acciones discursivas (...) todo discurso, sin importar su naturaleza o su extensión presenta una acción y una intencionalidad, y genera una reacción, o al menos pretende obtener de sus receptores una cierta respuesta (P. 226).

En este sentido es posible inferir cómo el discurso opera como instrumento de la interacción social. Los encuentros interpersonales de los sujetos en la vida cotidiana están motivados por formas distintas de comunicación, donde hacen evidentes actos individuales cargados de signos que los otros interpretan para encontrarle sentido a lo que se está queriendo transmitir.

El análisis crítico del discurso focaliza su atención en una serie de problemas concretos como las diferencias de género, las luchas racistas, las minorías políticas, en general los grupos de víctimas de exclusión o ubicados en posiciones de marginalidad, con respecto a los poderes centrales u oficiales (Páramo, 2013, p. 227).

Atendiendo a los lineamientos de esta herramienta, en el análisis conversacional se emplearán audios y videos en tanto que como recursos técnicos aportan al investigador el registro de distintos eventos que ocurren en el contexto en el que se producen las interacciones entre los sujetos, además porque permiten superar las limitaciones de la intuición.

4.6 Las Entrevistas en Grupo o en Profundidad:

En el proceso de indagación las entrevistas hacen parte de los instrumentos con los que el investigador se aproxima a los fenómenos sociales para hacerse de la mayor cantidad de información necesaria con la cual sea posible soportar la investigación. Según las necesidades del objeto de estudio estas pueden variar. Para la presente investigación se ha optado por la entrevista cualitativa en profundidad en tanto que por su flexibilidad permite una indagación en la fuente directa precisamente donde el sujeto tiene sus experiencias, situaciones, confrontaciones y donde construye sus propias realidades. Es precisamente el *mundo de la vida*, la subjetivación e intersubjetividad lo que en definitiva van a fundamentar los encuentros que se generan en el campo de acción donde se aplicaría este método de recabar información, y que de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), se refiere a:

“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (...) Siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (p. 101).

4.7 Población y muestra:

La población “se convierte en el punto central del proceso de recopilación de datos, ya que contiene el fenómeno que se va a estudiar o en su defecto, las personas o elementos cuya situación se piensa investigar” (Cerdeña, 2005, p.226). Para esta investigación, son las poblaciones

minoritarias en situación de vulnerabilidad en el contexto universitario las que componen el universo objeto de estudio, sin embargo, ante las dificultades de estudiar una población de tal magnitud el investigador ha decidido tomar una muestra representativa compuesta por los estudiantes sordos que a la fecha están matriculados en la universidad Santo Tomás de Bogotá. “La muestra se refiere a los conjuntos, a su estructura y a su génesis, es decir se pretende incluir todos los componentes que reproduzcan mediante sus discursos y su comportamiento las relaciones y dimensiones relevantes” (Galeano 2016, p.43).

Conclusiones Preliminares

- Los autores Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *en su libro la construcción social de la realidad* presentan un estudio de la sociedad desde su componente micro, es decir, que se ocupan en la manera cómo los sujetos construyen en la sociedad su realidad; lo que representan para cada individuo los elementos que la componen; el valor simbólico que adquieren, la importancia que otorgan a los significados, la manera cómo se producen las interacciones en los distintos contextos, el proceso que el sujeto desarrolla para percibir, interpretar y adaptarse al mundo.
- El posicionamiento a partir de la perspectiva de estos dos autores permite al investigador una fundamentación conceptual para analizar y comprender la realidad de los sujetos, la diversidad dentro de la sociedad. Tal comprensión conlleva a mirar en detalle las acciones de las personas, reconociéndole como un ser único, con una identidad propia.
- El desafío frente a una educación inclusiva está en permitir transformaciones en los sistemas educativos, así como en las políticas institucionales de manera que se dé respuesta con equidad y calidad a la diversidad, ajustándose a las recomendaciones que los diferentes organismos internacionales han propuesto al pensarse la problemática existente en torno a la exclusión de las poblaciones en situación de minoría.
- Para las instituciones de educación superior el reto está en asumir con responsabilidad la dimensión multicultural de la sociedad en la que se encuentra inserta, liderando procesos encaminados a atender la diversidad, procurando el respeto por las diferencias como garantía para la construcción de una sociedad justa y equitativa.

- La construcción de las políticas dirigidas a garantizar la inclusión en el escenario universitario deben estar soportadas en la base del reconocimiento de la singularidad que caracteriza al sujeto, esto es, lograr la implementación de estrategias que trasciendan la concepción de minoría, de manera que se pueda establecer una real cultura de inclusión dirigida a resguardar, valorar y aprender de las diferencias, potenciando el desarrollo de las competencias y el fortalecimiento de los vínculos que se generan a partir de las interacciones en los encuentros intersubjetivos.
- Si bien la población elegida para la indagación sobre la inclusión en educación superior ha sido pensada en esta oportunidad desde la experiencia de los estudiantes sordos de la Universidad Santo Tomás, sería interesante abordar la problemática teniendo en cuenta todas las poblaciones que estando en situación de minoría pueden aportar desde su experiencia a la construcción de las políticas institucionales de esta área, dada la disyuntiva de lo proyectado desde el Plan Integral Multicampus.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M; Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion
Londres. Routledge.

Arboleda Toro, N., Rama Vitale, C. (2013). La educación a distancia y virtual en Colombia:
Nuevas realidades. Bogotá: Acesad/Virtual educa.

Berger, P., Luckmann, T. (2015). La construcción social de la realidad. Buenos Aires:
Amorrortu editores.

Booth, T., Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la
participación en las escuelas. Recuperado de:
http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151256510.Indice_de_inclusion.pdf

Briones, G. (2002). Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación.
México: Trillas.

Carvajal Orlich, Z. (2013). Inclusión social y equidad en instituciones de educación
superior. Recuperado de:
[http://www.miseal.net/images/Publicaciones/InclusinsocialyEquidadenIEs_GuaIntegradaMISEAL](http://www.miseal.net/images/Publicaciones/InclusinsocialyEquidadenIEs_GuaIntegradaMISEAL.pdf)
L.pdf

Cerda Gutiérrez, H. (2005). Los elementos de la investigación. Bogotá, D.C.: Editorial El
búho.

Corcuff, P. (2013). Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010.
Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Coulon, A. (1998). La Etnometodología. España: Ediciones Cátedra, S.A.

Domínguez, A. B; (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 1-206

Domínguez, A. B., Rodríguez, P. y Alonso, P. (2009) Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de educación*, 356. 353-375.

Echeita. S.G. (2013). Inclusión y Exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118

Fernández Batanero, J. M. (2011). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n162/v41n162a1.pdf>

Galeano, M. E. (2014). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta Editores.

----- (2016). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín. Edit. Universidad Eafit.

Habermas, Jürgen. (1999). La Inclusión del otro. Estudios de teoría política. Barcelona: Editorial Paidós.

Hoyos Vásquez, G., Serna Arango, J., Gutiérrez Ruiz, E. F. (2007). Borradores de una filosofía de la educación. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

MEN. (2013). Lineamientos Política de educación superior inclusiva. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html>

----- (2017). Índice de inclusión para educación superior (INES). Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

MISEAL. (2014). Hacia la inclusión y equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina: Aproximaciones críticas a su normatividad. Recuperado de: <http://www.miseal.net/index.php/el-proyecto/2-uncategorised/171-hacia-la-inclusion-y-equidad->

en-las-instituciones-de-educacion-superior-en-america-latina-aproximaciones-criticas-a-su-normatividad

Osorio, F. (2014). Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Páramo, P. (2013). La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación Bogotá: Digiprint editores E. U

Rodríguez de Salazar, N., & García Ríos, D., & Jutinico Fernández, M. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 170-195

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Taylor, S. J., Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

----- (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción. Para las necesidades educativas especiales Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

----- (1998). Conferencia mundial sobre educación superior. La educación superior en el siglo XXI visión y acción. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

----- (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

----- (2015). Con ocasión del día internacional de las personas con discapacidad.
Recuperado

de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/diapersonasdisc.pdf>

----- (2008). “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”. Recuperado
de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

----- (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Resumen sobre género.
Creación de futuro sostenible para todos. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246294s.pdf>

USTA. (2016). Plan Integral Multicampus. PIM 2016-2027. Recuperado de:
<http://www.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion/documentos-institucionales-1>

----- (2016). Documento Síntesis Plan de desarrollo 2016-2019. Recuperado de:
<http://www.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion/documentos-institucionales-1>

Anexos

Anexo A. Diario de campo.

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA	DIARIO DE CAMPO	
Inclusión en Educación Superior		
Nombre del observador: _____		
Fecha: _____ Lugar: _____		
Descripción	Análisis	

Anexo B. Entrevista grupo focal.

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA	ENTREVISTA GRUPO FOCAL
Inclusión en Educación Superior	
Objetivo: _____ Fecha: _____ Lugar: _____ Moderador: _____ Observador: _____	
Participantes	
Situaciones	

Experiencia con estudiantes hablantes.	
Experiencia durante el proceso de admisión.	
Experiencia con los profesores	
Experiencia con el personal administrativo	
Identifique situaciones facilitadoras y barreras para su proceso de formación profesional en la USTA	

Anexo C. Matriz de triangulación de la información.

 UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA		MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN		
Inclusión en Educación Superior				
Categoría	Subcategorías	Diario de Campo (Conclusiones)	Entrevistas Grupo Focal	Interpretación Conclusiones
INCLUSIÓN				