

METODOLOGÍAS Y EXPERIENCIAS DEL PROFESOR EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA**METODOLOGIAS E VIVÊNCIAS DO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA****METHODOLOGIES AND EXPERIENCES OF DOCENT IN THE INCLUSIVE HIGHER EDUCATION PERSPECTIVE**

Recibido: 15/11/2014
Aprobado: 09/03/2015

Sabrina Ferreira de Oliveira¹
Natália Martinez de Araújo²

El objetivo de este estudio fue conocer la experiencia de los profesores de una institución pública acerca de la educación superior inclusiva. Esta es una investigación cualitativa y cuantitativa con 24 profesores en 2013. Se constató que una minoría de los profesores tenía algún tipo de formación para hacer frente a los estudiantes que tienen necesidades especiales, pero la mayoría han tenido la experiencia de tratar con estos estudiantes en el aula y presenta los métodos de enseñanza adecuada a la diversidad. Esta experiencia previa fue fundamental para generar en el profesor disponibilidad para estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para cada estudiante. El estudio muestra la necesidad de incluirse en los planes de estudios de grado y postgrado, las discusiones de estrategias metodológicas para la educación inclusiva.

Descriptores: Educación superior; Docentes; Inclusión Educativa.

O objetivo desse estudo foi conhecer a experiência dos docentes de uma instituição pública acerca da educação superior inclusiva. Trata-se de uma pesquisa quantiqualitativa, realizada com 24 docentes em 2013. Verificou-se que a minoria dos professores teve algum tipo de capacitação para lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, mas a maior parte já teve a experiência de lidar com esse discente em sala de aula e apresenta metodologias de ensino adequadas à diversidade. Essa experiência prévia mostrou-se fundamental para gerar disponibilidade no docente em pensar as estratégias de ensino e aprendizagem adequadas para qualquer aluno. O estudo aponta a necessidade de incluir nas grades curriculares das graduações e pós-graduações a discussão acerca das estratégias metodológicas para o ensino inclusivo.

Descritores: Educação superior; Docentes; Inclusão educacional.

The aim of this study was to know the experience of the teachers of a public institution of higher education inclusive. This is a survey held with teachers 24 lecturers in 2013. It was found that the minority of professors showed some knowledge to deal with students with special educational needs, some of the professors reported that they have had experiences in dealing with these students and the most of them showed appropriate methods to teach these students. These previous lectures' experience showed so important to think in exact educational strategies for students with special educational needs. This study indicates that it is necessary to include the inclusive education methodologies in the undergraduate and post graduate syllabus.

Descriptors: Higher education; Faculty; Mainstreaming (Education).

¹Fisioterapeuta. Especialista em Fisioterapia Neurológica. Máster en Educación Especial. Núcleo de Assistência Estudantil de la Universidade Federal del Triângulo Mineiro, Brasil.

²Biomédica. Máster en Bioquímica e Imunología. Doctoranda en Imunología e Bioquímica por la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

INTRODUCCIÓN

La discusión acerca de la educación inclusiva está, hace mucho tiempo, presente en la educación infantil y fundamental. Sin embargo, ante el mayor acceso a la enseñanza superior, a la formación universitaria para el desarrollo profesional y de la llegada de alumnos con deficiencia en la enseñanza superior, se creó la necesidad de discutir la inclusión también en ese nivel¹. El Censo de Educación Superior viene mostrando ese aumento en el número de matrículas de alumnos con deficiencia, pasando de 5.078 en 2003 para 23.250 en 2011 (358%). Ese aumento es mucho más expresivo en las universidades privadas².

La Política Nacional de la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva^{3,4} señala que en la Educación Superior el atendimento a los alumnos con necesidad de educación especial (NEE):

se efectiva por medio de acciones que promuevan el acceso, la permanencia y la participación de los alumnos. Estas acciones involucran la planificación y la organización de recursos y servicios para promoción de la accesibilidad arquitectónica, en las comunicaciones, en los sistemas de información, en los materiales didácticos y pedagógicos, que deben tener disponibilidad en los procesos selectivos y en el desarrollo de todas las actividades que involucren la enseñanza, investigación y la extensión³.

En el proceso inclusivo una de las dimensiones de análisis es la acción pedagógica, como: aspectos relacionados al profesor, sala de aula, recursos de enseñanza y aprendizaje, estrategias metodológicas usadas para la enseñanza de los contenidos curriculares y estrategias evaluativas, considerando el contexto educacional en que ese profesional y el alumno están inseridos y son ofrecidos por la institución educacional⁵.

La falta de disponibilidad de formación para docentes y profesionales de las instituciones de enseñanza superior para recibir alumnos con NEE es sistemáticamente colocada como uno de los problemas para consolidación de la inclusión en la universidad^{6,7}, así como la creación de estrategias para evitar las prácticas

excluyentes por parte de los docentes⁸. Son identificados además la escasez de investigaciones, falta de accesibilidad física, poco apoyo financiero para construcción de ambiente inclusivo y ausencia de mapeo y acompañamiento sobre las dificultades presentadas por los alumnos con NEE que se inserten en la enseñanza superior^{6,8,9}.

Ante lo expuesto, se notó la importancia de conocer la experiencia de los docentes de una institución pública de enseñanza superior como a la enseñanza y aprendizaje de alumnos con NEE, metodologías inclusivas de enseñanza y de evaluación del alumno, y nivel de capacitación de los docentes en educación inclusiva, accesibilidad o áreas afines. Así, el objetivo de ese estudio fue conocer la experiencia de los docentes de una institución pública acerca de la educación superior inclusiva.

MÉTODO

La investigación tuvo un delineamiento transversal con abordaje cuantitativo y cualitativo. Para la estadística descriptiva y de frecuencia de los datos después de categorización de las respuestas, fue utilizado el *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versión 16.0. Los datos cualitativos/disertativos fueron tratados con Análisis de Contenido, conforme Bardin¹⁰.

Como un pre-análisis, la guía de aplicación fue elaborada con sistematización de los temas de las preguntas, para facilitar la categorización de las respuestas con múltiple elección. Las preguntas de disertación fueron categorizadas conforme a las respuestas surgidas en la muestra. Se siguió entonces al análisis, interpretación e inferencia de los resultados.

La muestra fue constituida por docentes activos, vinculados a cualquiera de los cursos de graduación de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM). No hubo límites relacionados al tipo de vínculo o títulos.

Los datos fueron recogidos a través de una guía de entrevista semi-estructurada, elaborada para ese fin, que contó con 37 preguntas. Esa guía recogió datos de identificación, como edad, género, curso, tipo

de vínculo, tiempo de docencia en la enseñanza superior y si posee alguna deficiencia u otra necesidad especial; formación general del profesor, como área de graduación, especialización, maestría, doctorado, pos-doctorado y formación específica para la docencia; estrategias metodológicas de enseñanza del profesor; formación, vivencia y opiniones volcadas a la Educación Inclusiva; y evaluación de la UFTM como universidad inclusiva.

La apreciación inicial de la guía de entrevista a ser aplicada fue realizada por profesionales de la educación del Núcleo de Desarrollo Educacional de la UFTM, que trabajan con formación docente en esta Universidad, y por cinco investigadores en Educación Especial del Programa de Pos-Graduación en Educación Especial de la Universidad Federal de San Carlos. Un test piloto fue realizado con cinco profesores de la educación superior de otra institución. Después de la apreciación y aplicación piloto, la guía de entrevista pasó de 22 preguntas para 37 con el propósito de mejorar la recolección de los datos y la comprensión por parte de la muestra.

La guía de entrevista fue enviada vía fuente virtual (*e-mail*), acompañada del Término de Esclarecimiento y del Término de Consentimiento Libre luego del Esclarecimiento (TCLE), con las debidas firmas de los investigadores, convidando al docente a participar de la investigación. Una copia del TCLE con firma del profesor participante fue recogida en las secretarías de los cursos de graduación o enviada por el responsable de la investigación a través del mismo *email*, junto con el cuestionario respondido en *portable document format* (pdf).

El envío de los *e-mails* fue entre marzo y agosto de 2013. Fueron enviados 406 *e-mails* para docentes de los cursos de Biomedicina, Ciencias Biológicas, Medicina, Educación Física, Enfermería, Ingeniería de Alimentos, Ingeniería de Producción, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Eléctrica, Psicología, Servicio Social, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Letras, Nutrición, Licenciaturas en Química, Matemática, Geografía e Historia.

Fueron obtenidas 24 respuestas. Los participantes fueron codificados en P1 a P24, de acuerdo con el orden de llegada de los cuestionarios. Los resultados son presentados en cuatro guías: 1) Perfil de la muestra; 2) Formación docente; 3) Estrategias metodológicas de enseñanza; 4) Experiencias y vivencias en la Educación Inclusiva (alumnos con NEE).

El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigaciones con Seres Humanos de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM), por el protocolo 2281/2012.

RESULTADOS

Perfil de la muestra

En relación a los cursos al cual está vinculado, 17 participantes estaban en el área de la Salud, 4 en Humanas y 1 en Exactas. Dos profesores no respondieron a que curso estaban vinculados. De los 22 que respondieron, 23% (n=6) son del curso de Fisioterapia, 11,5% (n=3) de los cursos de Educación Física y Terapia Ocupacional, y 7,7% (n=2) del curso de Servicio Social. Los demás docentes que respondieron están vinculados a los cursos de Biomedicina, Ciencias Biológicas, Enfermería, Ingeniería de Alimentos, Letras, Medicina y Nutrición. En su mayoría los docentes poseían graduación en el mismo curso en que estaban vinculados.

La media de edad de los participantes fue de 39,08 (dp±7,22), habiendo personas entre 30 y 54 años. La mayoría, 79,2% (n=19), es del sexo femenino y posee vínculo de profesor adjunto (62,5%; n=15). La muestra también fue compuesta por 4 profesores asistentes, 2 asociados o docentes libres, 2 temporarios y 1 sustituto. Ningún profesor poseía algún tipo de deficiencia o necesidad especial. La media de tiempo de docencia fue de 11,04 años (dp±8,55) y la media de tiempo que habían finalizado su graduación fue de 17,09 (dp ±8,20). Todos los que respondieron poseían Maestría, 75% ya concluyeron el doctorado y 8,3% estaban con pos-doctorado en andamio.

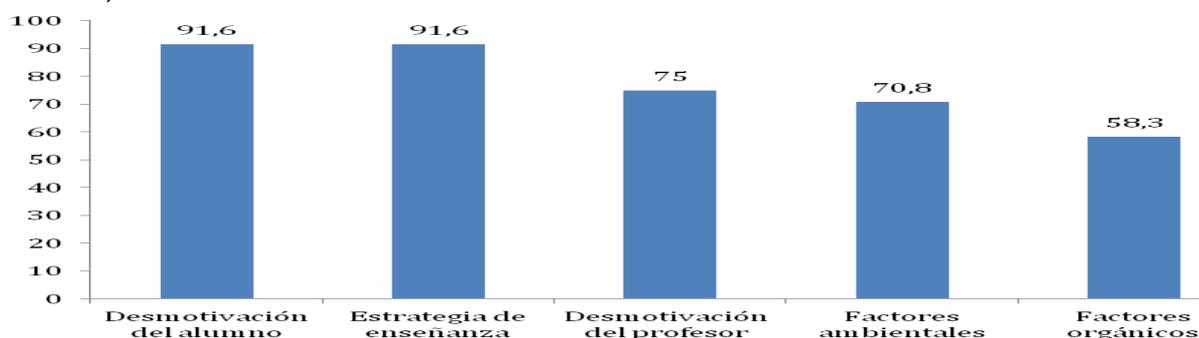
Formación docente

Once profesores (45,8%) realizaron formación para docencia a través de cursos de pos-graduación, de ese total, 5 relataron

formación por medio de cursos de especialización en educación, o docencia en enseñanza superior, o docencia para área de la salud; 3 a través de la propia graduación; y 2 por haber hecho curso de Magisterio antes de iniciar la enseñanza superior. Un profesor relató la formación, pero no especificó el curso. La iniciación a la docencia existente en el estudio de cursos de Maestría y Doctorado no fue considerada como formación para docencia en esa investigación debido a la variabilidad de metodologías utilizadas por los orientadores o programas de pos-graduación.

La formación sobre educación inclusiva, accesibilidad o asuntos afines como parte del currículum de graduación fue relatada por los profesores graduados en Educación Física y Terapia Ocupacional (16,7%; n=4). Ya la participación en cursos de capacitación en esa área en la pos-graduación ocurre para 41,7% (n=10) de los participantes. Ellos participaron de

Gráfico 1: Participantes de acuerdo factores que pueden dificultar el aprendizaje del alumno. Uberaba, 2013.



La participación de los docentes en esa pregunta fue bien significativa. Varios de ellos hicieron contribuciones cualitativas y factores ambientales fueron levantados como importantes en el proceso de aprendizaje del alumno. Esos factores ambientales levantados pudieron ser categorizados en pedagógicos, estructurales y sociales, siendo ellos: 1) **pedagógicos:** el desconocimiento del docente en relación a las necesidades especiales del alumno (P23), la fragilidad de enseñanza en los años escolares iniciales (P04; P10), precariedad en la formación docente (P09), en la organización didáctico-pedagógica (P09); 2) **estructurales:** lo precario de la infra-estructura de las

capacitación para enseñanza de alumnos con deficiencia visual (n=1) y deficiencia auditiva (n=1); educación inclusiva (n=1); educación especial e inclusión de personas con deficiencia (n=1); Libras (n=2); y Maestría en Educación Especial (n=2). Un profesor participó de varios cursos relacionados a la Educación Física Adaptada o enseñanza en el contexto de la educación física, para personas con deficiencia. Otro participante también posee varias formaciones por actuar en el área de la educación inclusiva. Solamente dos de esos profesores hicieron las capacitaciones en la UFTM (en Libras).

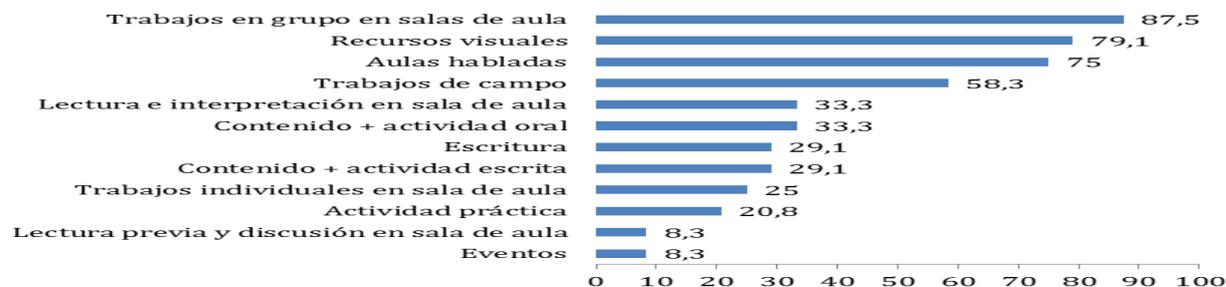
Estrategias metodológicas de enseñanza

Todos los que respondieron consideran que cualquier alumno es capaz de aprender. Entre los factores que pueden perturbar en ese proceso de aprendizaje del alumno, los profesores destacaron, entre las opciones de la guía, la desmotivación del alumno y la estrategia de enseñanza del profesor (Gráfico 1).

instituciones de enseñanza superior (P09; P15), accesibilidad arquitectónica (P14); 3) **Sociales:** no participación de los padres, exclusión por parte de los colegas, insuficiente renta familiar y, salario de los docentes (P14). Todos esos factores ambientales impregnan la motivación del alumno, del profesor y la estrategia de enseñanza. Como se destaca por los participantes, *el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y cada alumno y cada grupo presentan necesidades diferentes* (P13); (...) *es influenciado por los diversos factores que componen los individuos socio-histórico (sociales, económicos, políticos y culturales)* (P16). Es interesante notar como es dada

menos importancia por los participantes a los factores orgánicos, no modificables, en relación al proceso de aprendizaje. En esos factores estarían justificadas las dificultades relacionadas a las deficiencias o disturbios/trastornos de aprendizaje del alumno.

Gráfico 2 - Estrategias de enseñanza que predominan en la práctica del profesor. Uberaba, 2013.



Entre las estrategias de evaluación predominan pruebas de trabajos individuales o en grupo (62,5%), como muestra el Gráfico

Gráfico 3 - Estrategias de evaluación de aprendizaje utilizadas por los profesores participantes. Uberaba, 2013.



A pesar de solamente 45,8% de los profesores tener formación específica para docencia, la gran mayoría presenta estrategias adecuadas de enseñanza y metodologías activas para aprendizaje, como trabajos en grupo y de campo. Los participantes destacan además que evalúan y enseñan por la participación en eventos, ruedas de conversaciones y fórums de discusión, presentación de paneles (P10), *sensibilización, problematización y búsqueda activa del alumno por contenidos que contribuyan en las reflexiones en sala de aula y en los campos de pasantía* (P16), *aprovechamiento y participación en sala de aula, frecuencia y puntualidad, capacidad de auxilio en las actividades grupales, sentido*

Las estrategias de enseñanza más utilizadas por los profesores son la exposición hablada (75%) del aula utilizando recursos visuales (79,2%), como proyector multimedia, trabajos en grupo en sala de aula (87,5%) y trabajos de campo (58,3%) (Gráfico 2).

3. Ningún profesor participante evalúa al alumno solamente por pruebas (oral o escrita) o solamente por trabajos individuales.

aprendizaje utilizadas por los profesores

ético para con los colegas de clase y docentes (P14).

En relación al vínculo con los alumnos, la mayoría de los profesores participantes lo establecen de forma moderada (58,3%;n=14), lo que fue caracterizado en esa investigación como aquel vínculo en que hay buen relacionamiento con todos y conocimiento de algunas necesidades/individualidades de algunos alumnos. Un número además significativo (41,7%; n=10) establecem fuerte vínculo con los alumnos, conociendo muchos de ellos en sus individualidades en cuanto al proceso de aprendizaje. La definición de vínculo fuerte para esa investigación fue aquel en que el profesor sabe caracterizar muchos de sus

alumnos en cuanto a sus individualidades en el proceso de aprendizaje. El vínculo débil correspondía al profesor que considera cumplir su papel en la enseñanza del alumno, relacionándose y conociendo la turma de alumnos de un modo más superficial. En todos esos casos, la definición de vínculo era independiente de alguna NEE del alumno.

Conforme destaca P10, *puede interferir en la calidad del vínculo la cantidad de grupos y disciplinas que el profesor enseña, actividades asumidas extra-clase y la proporción alumnos/profesor.*

Experiencias y vivencias en la Educación Inclusiva

Solamente cinco profesores (20,8%) estudiaron con personas que poseían NEE durante su graduación, siendo que en 2 casos esos colegas poseían deficiencia física. En los otros tres, el profesor tuvo colegas con deficiencia visual, intelectual y disturbo de aprendizaje. Ya como docentes, un mayor

número de participantes (70,8%) tuvo contacto con alumnos que poseen NEE. Once (45,8%) profesores ya dieron aulas para alumnos con deficiencia visual, ocho (33,3%) para alumnos con deficiencia física, siete (29,2%) para personas con disturbo de aprendizaje, seis (25%) para alumnos con deficiencia auditiva y seis para alumnos con deficiencia intelectual. Un participante no respondió a esa pregunta. Nueve (37,5%) profesores tuvieron esa experiencia en otra Universidad, seis (25%) en la UFTM y tres (12,5%) en enseñanza infantil, primaria o secundaria.

La mayor parte (58,8%) de esos 17 profesores considera haber tenido dificultades en el comienzo, pero fueron superadas en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno con NEE. Trece de ellos (76,4%) relataron que fueron necesarias algunas adaptaciones en la forma de dar aula (Gráfico 4).

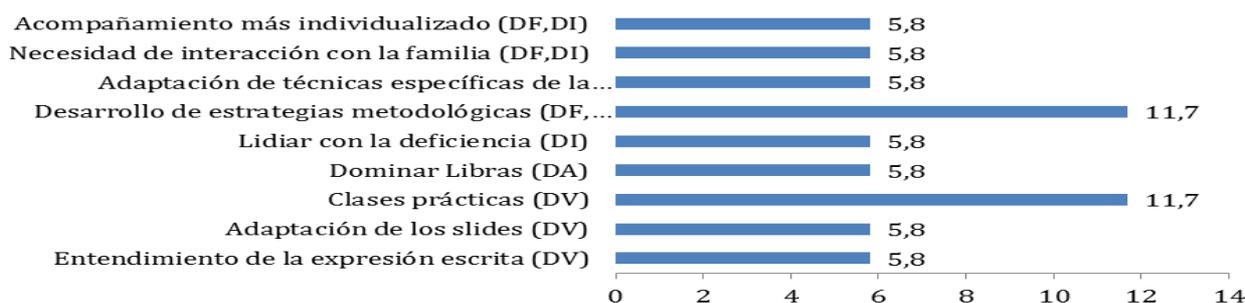
Gráfico 4: Dificultades y adaptaciones en la forma de dar aula relatadas por los profesores en la experiencia con alumnos que poseían NEE. Uberaba, 2013.



Las dificultades encontradas son mostradas en el gráfico 5, junto con el tipo de deficiencia en que fue percibida tal dificultad. El punto principal de los profesores participantes es la dificultad en desarrollar

estrategias metodológicas para la enseñanza de esos alumnos. Profesores de los cursos de Biomedicina y Fisioterapia encontraron muchas dificultades para la enseñanza del alumno con deficiencia visual en las aulas prácticas.

Gráfico 5: Profesores conforme dificultades encontradas en la enseñanza de alumno con NEE. Uberaba, 2013.



DV= Discapacidad Visual; DA=Discapacidad Auditiva; DI=Discapacidad Intelectual; DF=Discapacidad Física

Nueve de los 17 profesores (53%) juzgaron, en esa ocasión, que no serían necesarios recursos extras, material o personal/profesional, para el atendimiento al alumno, sin embargo, de los siete (41,17%) profesores que juzgaron precisar de esos recursos, solamente dos los obtuvieron por parte de la institución. Cinco profesores citaron otras adaptaciones que fueron necesarias, siendo que cuatro (23,52%) adecuaron la evaluación para las condiciones del alumno, tres (17,64%) de ellos hicieron modificaciones en la propuesta pedagógica, en el lenguaje del material didáctico y en la forma de dar aulas prácticas. Un profesor destaca el mayor tiempo gastado con la enseñanza de ese alumno.

La mayoría de los participantes (66,7%; n=16) no se considera preparado para enseñar alumnos con NEE. En todos los casos, el profesor relata no tener conocimiento o formación para eso. Dos (8,3%) relatan dificultades específicas, como en el conocimiento de la LIBRAS y Braille, mientras otros dos sienten la necesidad de profesionales especializados próximos al acompañamiento de ese alumno. Entre aquellos que especificaron, las NEE más citadas como difíciles para los profesores fueron el disturbo de aprendizaje (n=3), deficiencia auditiva (n=2), visual (n=1) e intelectual (n=1). Uno de los profesores destaca la dificultad de diferenciar lo que es necesidad del alumno y lo que es problema con la metodología de enseñanza (P03).

Ya los profesores que se consideran preparados para trabajar con esos alumnos, independiente del tipo de NEE (29,2%; n=7), justifican tal preparación en las experiencias anteriores. Los profesores destacan que es necesario que haya disponibilidad por parte del docente para buscar estrategias de enseñanza para el alumno y en discutir con el mismo sus condiciones para aprendizaje (P10; P19). Un participante señala que, a pesar de considerarse preparado, no cree que eso sea posible, tal vez ante la diversidad de necesidades que podemos encontrar en un mismo grupo de deficiencia o NEE (P05).

Al especificarse el tipo de NEE para los profesores que se consideraban preparados, se identificó que 10 profesores (41,66%) se

consideran preparados para lidiar con alumnos que poseen deficiencia física. Seis (25%) citan la visual, cinco (20,8%) la auditiva, cuatro (16,7%) el disturbo de aprendizaje y uno de ellos (4,2%) también la deficiencia intelectual. Dos (8,3%) profesores se consideran preparados para cualquiera de las NEE. Esa preparación se debe especialmente a las experiencias anteriores, al curso de graduación y capacitaciones realizadas. Un profesor cita que se conseguiría si fuera asociado al apoyo institucional e interés del alumno (P10).

Todos los participantes acordaron que el profesor se debe adaptar a la presencia de un alumno con NEE. Los profesores juzgan que garantizar la calidad de la enseñanza, el suceso o las condiciones adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje es función del profesor (54,16%; n=13) y, aprender es un derecho del alumno (41,7%; n=10). Un profesor concuerda que el docente se deba adaptar, pero cree, sin embargo, que los recursos necesarios para ese alumno no pueden perturbar el rendimiento de los demás (P11). Otro participante destaca que el alumno debe recibir lo que sea necesario sin ser colocado como "centro de las atenciones" (P05).

En la institución investigada (UFTM), 17 profesores (70,83%) no la consideran accesible, 5 (20,83%) la consideran accesible y 2 (8,3%) la consideran accesible en algunos items. 18 profesores (75%) sugieren cambios en la accesibilidad actitudinal, 16 (66,7%) en el acceso a la información y 2 (8,3%) profesores sugieren cambios en la accesibilidad arquitectónica. Los profesores citan además que hay necesidad de capacitación docente (P02; P05; P13; P23) y del cuerpo técnico-administrativo (P23), ampliación de la discusión socio-política (P16), cambios de paradigmas acerca del asunto (P09) y en los programas de atendimiento al alumno (P12).

Casi la totalidad de los profesores investigados (95,83%) consideran que la institución debe promover cursos de capacitación sobre el asunto para docentes y técnicos-administrativos, y la sugestión de temas queda entre enseñanza de personas con diferentes deficiencias o disturbo de

aprendizaje, incluyendo estrategias didáctico-pedagógicas; barreras actitudinales; desarrollo psicológico y educación; inclusión y educación; derechos y ciudadanía; preguntas socio-históricas, económicas y políticas. Capacitación sobre las estrategias para la enseñanza fueron citadas por mayor número de profesores (37,5%; n=9). Los profesores sugieren además forum de debates y formación en Inclusión para alumnos de las licenciaturas.

DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación muestran que, en la percepción de un grupo de docentes, en su mayoría doctores, del área de la salud y con tiempo de docencia en la enseñanza superior mayor a 10 años, hay necesidad de formación para que se consiga hacer inclusión en la enseñanza superior. Algunos de ellos, graduados en Letras y Ciencias Biológicas, con perspectiva de enseñanza para los diferentes niveles de educación, y aún aquellos que pasaron por pos-graduación específica para docencia en educación superior, no tuvieron formación para educación inclusiva.

La mayor parte de los profesores no considera la institución investigada accesible, especialmente cuando relacionado a barreras actitudinales y acceso a la información. Se ve también como las dificultades de los profesores están más relacionadas con estrategias pedagógicas para el alumno con NEE. Esas dificultades también van disminuyendo en el transcurso de la relación alumno con NEE-profesor. La mayor parte de los participantes que tuvieron esa experiencia relatan no haber tenido la necesidad de recursos extras para enseñar al alumno con NEE y las modificaciones en la forma de dar aula fueron más relacionadas al proceso evaluativo.

Esos datos corroboran con los hallazgos de otras investigaciones en que las medidas inclusivas por parte de los docentes y pares en sala de aula son los principales ajustes favorables al aprendizaje en la perspectiva de los universitarios con NEE¹¹. El preconceito de los propios estudiantes y la falta de información y preparación de las personas y de los lugares para recibir aquel

con NEE, son algunos de las principales trabas para hacerlo inclusivo¹². Mombberger¹² cita como ejes básicos para la inclusión de los universitarios la disponibilidad de los recursos materiales, construcción de políticas institucionales de inclusión, impresión de la propuesta de inclusión en los proyectos pedagógicos y el establecimiento de propuestas curriculares y procesos evaluativos flexibles.

Al evaluar la percepción de profesores de una universidad portuguesa sobre la inclusión de alumnos con NEE, una investigación⁹ encontró resultados similares al del presente estudio en lo que concierne al valor de la experiencia del docente con el alumno que posee deficiencia como un facilitador en el proceso de inclusión, por generar en el profesor más seguridad y disponibilidad para hacerlo inclusivo. Esos docentes, también relacionaron la práctica de la inclusión con el derecho legal y social de igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior. La mayoría considera que la enseñanza de esos alumnos debe ser diferenciada y que el suceso de ese proceso camina junto a la construcción de la relación pedagógica entre profesor y alumno. Otros factores importantes serían el conocimiento de las NEEs, la calidad y autoeficacia del profesor. El tipo de deficiencia con la cual el profesor se siente más seguro está relacionado a su experiencia previa.

La lucha contra barreras actitudinales para personas con deficiencia o disturbios de aprendizaje y por la postura inclusiva del profesor en sala de aula, considerando la diversidad en el aprendizaje, pasa por la valorización de la mejor relación alumno-profesor, con establecimiento de vínculo, y de la experiencia del alumno como parte de igual valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje¹³. Los profesores participantes de la presente investigación que se consideran preparados para lidiar con alumnos que poseen NEE colocan como una de sus medidas la participación del alumno en el establecimiento de las estrategias de enseñanza, más allá de su disponibilidad en buscar alternativas metodológicas que alcancen el potencial de aquel alumno.

Al evaluar la satisfacción del alumno con deficiencia en la enseñanza superior, en una investigación¹⁴ se observaron una tendencia a la insatisfacción en relación a los factores externos (estructurales y operacionales) y una tendencia a la satisfacción en relación a factores internos, como psico-afectivos y sus propias actitudes ante los obstáculos, valores y creencias. Los factores internos se mostraron fundamentales para el suceso del alumno en la conclusión del curso superior, habiendo necesidad de adecuación estructural que le posibilite la maximización de su potencial.

El profesor de enseñanza superior actualmente sufre con el distanciamiento del discurso real e ideal en relación a su práctica. El conocimiento adquirido muchas veces no puede ser colocado en práctica frente al productivismo presente en el modelo de universidad actual¹⁵. De la misma forma, la baja remuneración del profesor y de inversión en la enseñanza superior, genera una competitividad e individualismo que suplanta los aspectos inherentes a la condición humana en la relación del docente con los alumnos y con su propia práctica.

El aumento de alumnos con NEE en la enseñanza superior posiblemente irá causar gran impacto en la postura institucional y de la comunidad académica. Muchos profesores no tuvieron colegas con NEE en el período de graduación, pero la gran mayoría ya tuvo ese contacto años después, como docentes. La presencia de esos alumnos en sala de aula posibilita repensar las metodologías de enseñanza de la educación superior. Todavía

es difícil para el profesor universitario pautar su trabajo en un estudio significativo para sus alumnos y verse en el proceso como un mediador y aprendiz^{1:134}.

Una experiencia de política institucional de inclusión¹⁶ presenta como líneas de acción: mapeo de la universidad en relación a los estudiantes y condiciones de accesibilidad de la misma, sensibilización de la comunidad, el apoyo pedagógico en sociedad con la familia/estudiante/docente y la accesibilidad como concepto guía de las prácticas inclusivas. Se señala además que, la gestión descentralizada y colaboradora

contribuye tanto para la optimización de recursos como para la superación de barreras actitudinales, constituyéndose una red de apoyo a la inclusión.

CONCLUSIÓN

La necesidad de formación continuada para docentes de enseñanza superior está evidente, dado que hay un movimiento mayor de acceso a la educación superior en los últimos años y, consecuentemente, una diversidad de estudiantes.

Considerando los cursos de pos-graduación *strictu sensu* como camino común para la docencia en el estudio superior, hay también una necesidad de repensar la formación pedagógica de ese investigador.

La capacitación para educación inclusiva, en la diversidad, de aquellos que están aún en graduación, como en los cursos de Pedagogía, Licenciaturas y Letras, y además más imperativa, considerando la importancia que ya se reconoce en esa práctica en todos los niveles educacionales. Los resultados de este estudio destacan además la importancia de la experiencia en el contacto con el alumno que posee NEE para la seguridad y empeño del profesor en enseñarlo.

El estudio se presenta como algunas limitaciones a la pérdida de la muestra, visualizada por el pequeño número de respuestas comparado al de *emails* enviados, y a no randomización de esa muestra, dejando la respuesta a la guía de libre albedrío de los profesores contactados. A la vez, esos resultados traen contribuciones para la reflexión de la inclusión en el estudio superior. La guía de entrevista aplicada fue amplia y permite discutir no solamente estrategias de enseñanza para alumnos con NEE sino también las prácticas de los profesores en consonancia con metodologías más activas.

Muchas preguntas de investigación deberán ser respondidas en lo que concierne a la práctica pedagógica de docentes de enseñanza superior en la perspectiva de la educación inclusiva, contribuyendo para la construcción de una práctica capaz de involucrar alumno y profesor, mismo ante la

realidad de enseñanza superior y de la variabilidad de formación de esos docentes.

REFERÊNCIAS

1. Vargas GMS. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. Ponto de Vista. 2006; 8:131-8.
2. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior de 2011 – resumo técnico. Brasília: INEP; 2013 [citado em 01 abr 2014]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf
3. Ministério da Educação (Br). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; 2008 [citado em 31 mar 2014]. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf.
4. Ministério da Educação (Br). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. Brasília: MEC; 2011 [acesso em 05 fev 2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
5. Ministério da Educação (Br). Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2ed. Brasília: MEC/SEESP; 2006 [citado em 31 mar 2014]. cap 3: Construindo um novo modelo para a identificação de necessidades educacionais especiais; p.45-79.
6. Mantoan MT, Baranauskas MCC, organizadores. TODOS NÓS - Unicamp acessível: resultados da primeira oficina participativa do projeto "Acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade em nível superior de pessoas com deficiência: ambientes inclusivos". Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2005. 48p.
7. Marques LS, Gomes C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no ensino superior: um estudo exploratório. Rev Educ Espec.

- [Internet]. 2014 [citado em 31 mar 2014]; 27(49):313-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X8842>
8. Castro SF, Almeida MA. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. Rev Bras Educ Esp. 2014; 20(2):179-94.
 9. Antunes AP, Faria CP, Rodrigues SE, Almeida LS. Inclusão no ensino superior: percepções de professores em uma universidade portuguesa. Psicol Pesq. [Internet]. 2013 [citado em 31 mar 2014]; 7(2):140-50. DOI: 10.5327/Z1982-1247201300020002
 10. Bardin L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2009.
 11. Oliveira SF, Carleto CT. Medidas inclusivas na perspectiva dos universitários com necessidades educacionais especiais da UFTM. In: 4º Congresso Brasileiro de Educação Especial; 2010; São Carlos, S.P: UFSCar; 2010. p.7489-7502.
 12. Momberger MM. Inclusão no ensino superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades especiais. [Dissertação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS; 2007.
 13. Ferrari MALD, Sekkel MC. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicol Cienc Prof. 2007; 27(4):636-47.
 14. Guerreiro EMBR, Almeida MA, Silva Filho JH. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. Avaliação. 2014; 19(1):31-60.
 15. Silva R, Andrade A, Zanelli JC. O discurso real e o discurso ideal de professores de educação física do ensino superior sobre docência. Movimento. 2010; 16(3):133-54.
 16. Costa-Renders EC. O movimento das diferenças na educação superior: inclusão de pessoas com deficiência. Inclusão: Rev Educ Espec. 2010; 5(2):47-54.

CONTRIBUCIONES

Sabrina Ferreira de Oliveira participou de la recolección y análisis de los datos, redacción y revisión del artículo. **Natália Martinez de Araújo** realizó la recolección de los datos y redacción del artículo.