



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004 Acreditada mediante Resolución N°15 del
31 de octubre de 2012**

Facultad de Humanidades y Educación

**Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis Evaluación y
Acreditación de Instituciones de Educación Superior**

**MODELO PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**AUTOR:
SANDRA MÓNICA RAMOS OSPINA**

**TUTOR:
Ed.D. HUMBERTO SERNA GÓMEZ**

**PANAMÁ
2018**



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004 Acreditada mediante Resolución N°15 del
31 de octubre de 2012**

Facultad de Humanidades y Educación

**Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis Evaluación y
Acreditación de Instituciones de Educación Superior**

**MODELO PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD EN EL NIVEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Trabajo presentado como requisito para optar al grado de:
Doctor en Ciencias de la Educación con énfasis Evaluación y Acreditación de
Instituciones de Educación Superior**

**AUTOR:
SANDRA MÓNICA RAMOS OSPINA**

**TUTOR:
Ed.D. HUMBERTO SERNA GÓMEZ**

**PANAMÁ
2018**

NOTA DE ACEPTACIÓN

JURADO PRINCIPAL

**NOMBRES Y APELLIDOS
COMITÉ DE INVESTIGACIONES**

**PANAMÁ
2018**

NOTA DE ACEPTACIÓN

JURADO PRINCIPAL

**NOMBRES Y APELLIDOS
COMITÉ DE INVESTIGACIONES**

**PANAMÁ
2018**

AGRADECIMIENTO

A Dios, quien me acompaña cada día en este extraordinario camino de la educación como proyecto de vida.

Al Doctor Humberto Serna Gómez, mi Director de tesis, maestro y amigo, quien puso a disposición de este proceso todo su conocimiento y trayectoria en el mundo de la educación en Colombia para consolidar una tesis doctoral que sin lugar a dudas, promoverá ajustes al interior de las instituciones de Educación Superior, para el cumplimiento de los principios de equidad e igualdad de oportunidades proclamado en las políticas que en materia de atención a la diversidad e inclusión educativa se han aprobado a nivel internacional y nacional.

A los directivos y docentes de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología-UMECIT- por su permanente apoyo y direccionamiento en estos años de formación de alta calidad en los niveles de Maestría y Doctorado.

A la Fundación Universitaria María Cano, institución que me ha permitido transferir lo aprendido y contribuir a su transformación a partir de las estrategias promovidas e implementadas en cada una de mis funciones.

A mi hijo, familia, y amigos de quienes he recibido la comprensión y motivación suficiente para seguir escalando en cada fase de mi inacabado proceso formativo.

TABLA DE CONTENIDO

1	Momento I: Definición de la situación a investigar	1
1.1	Exploración de la situación	1
1.1.1	Planteamiento del problema.....	1
1.2	Preguntas de la investigación	3
1.2.1	Propósitos de la investigación	3
1.2.1.1	General	3
1.2.1.2	Específicos.....	4
1.3	Razones de la investigación	4
1.4	Pertinencia institucional de la investigación	5
1.5	Descripción del escenario de la investigación	6
1.5.1	Contexto Externo.....	6
1.5.2	Contexto Interno.....	8
2	Momento II: Teorías de entrada para la construcción del fenómeno	11
2.1	Antecedentes de la investigación.....	11
2.1.1	Estudios realizados en Europa.....	12
2.1.2	Estudios realizados en Latinoamérica.....	16
2.1.3	Estudios realizados en Colombia	19
2.2	Conceptos definidores y sensibilizadores	23
2.2.1	Teorías que sustentan el enfoque de educación inclusiva	23
2.3	Normativas Internacionales y Nacionales en torno a la discapacidad	25
2.3.1	Disposiciones de orden Internacional.....	25
2.3.2	Disposiciones Normativas en Latinoamérica.....	28
2.3.3	Disposiciones normativas en Colombia.....	30
2.4	Componente teórico.....	37

2.4.1	El concepto de Discapacidad. Recorrido histórico	37
2.4.2	Clasificación de la discapacidad.....	42
2.4.3	El concepto de integración educativa.....	44
2.4.4	El cambio de paradigma en la educación de la población en situación de discapacidad: de la integración a la inclusión	45
2.4.5	Filosofía de la inclusión	49
2.4.6	El concepto de Educación Inclusiva	50
2.4.6.1	Características de la educación inclusiva	50
2.4.6.2	Requerimientos de la educación inclusiva	53
2.4.6.2.1	Accesibilidad (Diseño Universal)	53
2.4.6.2.2	Adaptaciones curriculares	59
2.4.6.2.3	Formación del cuerpo docente	63
2.4.6.2.4	Compromiso Institucional	65
3	Momento III: Recorrido metodológico	69
3.1	Consideraciones previas.....	69
3.2	Enfoque paradigmático	70
3.3	Tipo de investigación: Hermenéutico Interpretativo	70
3.4	Elección de la tradición cualitativa	72
3.5	Criterios de selección de los informantes clave	75
3.6	Técnicas e instrumentos de datos	77
3.6.1	Revisión documental.....	77
3.7	Entrevista semiestructurada	78
3.8	Validez y confiabilidad de la investigación	80
4	Momento IV: Análisis y descripción de los datos	81
4.1	Categorización de la información.....	81

4.2	Descripción de datos	84
4.2.1	Categorías, subcategorías y exposición de citas	84
4.3	Análisis y discusión por categorías	109
4.3.1	Categoría Ingreso.....	110
4.3.2	Categoría Aspectos Curriculares.....	116
4.3.3	Categoría Docencia.....	122
4.3.4	Categoría Recursos financieros e infraestructura	126
4.3.5	Categoría Bienestar Universitario.....	130
5	Momento V: Propuesta. Modelo para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el nivel de educación superior	133
5.1	Descripción	133
5.2	Objetivos.....	134
5.3	Beneficiarios	134
5.4	Localización	135
5.5	Presentación del modelo	135
5.6	Fases para la construcción del Modelo de inclusión educativa	135
5.7	Bases del Modelo de inclusión educativa	141
5.8	Líneas estratégicas para la aplicación del Modelo de inclusión educativa .	141
5.8.1	Línea estratégica Gestión educativa	142
5.8.2	Línea estratégica Adecuación curricular	144
5.9	Estrategias de aplicación del Modelo de inclusión educativa	150
5.9.1	Estrategias para la línea estratégica de Gestión Educativa	151
5.9.1.1	Cumplimiento Normativo	151
5.9.1.2	Definición de una política de inclusión	153
5.9.1.3	Diseñar un plan de adecuaciones para la accesibilidad.....	159

5.9.2	Estrategias para la línea estratégica de Adecuaciones curriculares	161
5.9.2.1	Adecuaciones Educativas	161
5.9.2.2	Competencia docente	163
6	APRENDIZAJES	166
7	CONCLUSIONES	170
9	BIBLIOGRAFÍA	177
10	ANEXOS	189

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Modelo Médico Vs. Modelo Social</i>	40
<i>Figura 2. Alteración en la condición de salud.....</i>	41
<i>Figura 3. Concepto de inclusión como derecho</i>	49
<i>Figura 4. Lineamientos de accesibilidad física - Urbanística y edificación</i>	58
<i>Figura 5. Proceso de adaptación curricular</i>	62
<i>Figura 6. Fases de trabajo para llegar al Modelo de inclusión</i>	136
<i>Figura 7. Dimensiones de la Educación Inclusiva</i>	137
<i>Figura 8. Bases del Modelo de inclusión.....</i>	141
<i>Figura 9. Líneas estratégicas del modelo de inclusión.....</i>	150
<i>Figura 10. Referente infográfico</i>	164
<i>Figura 11. Asistencia a centros educativos de las personas con discapacidad</i>	190
<i>Figura 12. Causas por las cuales las personas con discapacidad no estudian.....</i>	191
<i>Figura 13. Personas con discapacidad según último nivel cursado</i>	192
<i>Figura 14. Personas con discapacidad. ¿Desean seguir estudiando?</i>	192

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Normograma: Normatividad colombiana y educación a personas en situación de discapacidad</i>	33
Tabla 2. <i>Tipología de la discapacidad según la OMS</i>	42
Tabla 3. <i>Integración Vs. Inclusión</i>	47
Tabla 4. <i>Beneficiarios del diseño para todos</i>	55
Tabla 5. <i>Clave cromática para el análisis de las entrevistas</i>	81
Tabla 6. <i>Categorías y subcategorías</i>	82
Tabla 7. <i>Categorización de la información</i>	83
Tabla 8. <i>Citas por categoría y subcategoría</i>	84
Tabla 9. <i>Análisis categoría Ingreso</i>	110
Tabla 10. <i>Análisis categoría Aspectos Curriculares</i>	116
Tabla 11. <i>Análisis categoría Docencia</i>	122
Tabla 12. <i>Análisis categoría Recursos financieros e infraestructura</i>	126
Tabla 13. <i>Propuesta plan de capacitación en normatividad-inclusión</i>	152
Tabla 14. <i>Acciones para mejorar la cultura</i>	153
Tabla 15. <i>Sugerencias de expertos</i>	154
Tabla 16. <i>Programas de acompañamiento</i>	158
Tabla 17. <i>Consolidación de redes</i>	159
Tabla 18. <i>Plan de adecuaciones para la accesibilidad</i>	160
Tabla 19. <i>Competencia docente</i>	163
Tabla 20. <i>Clasificación de las instituciones de educación superior en Colombia</i>	195
Tabla 21. <i>Tipología y naturaleza IES muestra</i>	207

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Estadísticas discapacidad y educación en Colombia, Censo 2005.....	189
Anexo 2. Clasificación de las instituciones de Educación Superior en Colombia.....	194
Anexo 3. Ejercicio de clave cromática de interpretación	197
Anexo 4. Entrevista semiestructurada.....	204
Anexo 5. Caracterización general de las IES	207

RESUMEN

Colombia cuenta actualmente con diversos elementos normativos que bajo lineamientos internacionales se han adaptado buscando con ello beneficiar a las personas en situación de discapacidad en todos sus contextos de desarrollo, entre ellos, el educativo; no obstante, es evidente la falta de articulación entre lo que se ha estipulado a nivel constitucional, normativo y la realidad de las instituciones de educación superior, pues el trabajo en términos de inclusión para esta población es imperceptible.

Si bien, algunas instituciones han demostrado interés por la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad, estos esfuerzos se han dado de forma aislada y no bajo un marco regulativo sólido que por un lado brinde una ruta clara para abordar el tema y por otro lado, obligue a las instituciones de educación superior a cumplir el mandato constitucional de proveer el servicio público de la educación como un derecho fundamental.

Mundialmente se le atribuye a la educación el significado, entre muchos otros, de ser un pilar fundamental para el desarrollo sostenible, el logro de la paz y la superación de la pobreza, por lo que debería ser accesible para todas las personas a lo largo de la vida; a través de la investigación queda claro que dicha condición no se cumple en el país, donde la educación no es un derecho realmente reconocido a las personas en situación de discapacidad; por lo que todos los esfuerzos bajo lemas tales como : “ Todos por nuevo país”; “Colombia la más educada”; “Todos por una paz estable y duradera” entre muchos otros, no dejan de ser más allá que palabras que suenan muy bien pero que no resuenan en el contexto de la realidad.

La presente investigación posee un enfoque cualitativo, apoyado en un método hermenéutico interpretativo, desde un diseño no experimental bajo los referentes de la investigación proyectiva que permiten consolidar la propuesta de un Modelo para la inclusión de las personas en situación de discapacidad en el nivel de la educación superior que guíe de manera práctica el accionar de las instituciones para que puedan de manera gradual adoptar las medidas necesarias en términos de inclusión, transformando así la realidad encontrada la cual es solo una pequeña radiografía de lo que puede ser la realidad del país y de su sistema educativo superior.

ABSTRACT

Colombia currently has diverse normative elements that under international guidelines have been adapted, seeking to benefit people with disabilities in all their development contexts, among them, the educational one; nevertheless, it is evident the lack of articulation between what has been stipulated at the constitutional, normative level and the reality of higher education institutions, since the work in terms of inclusion for this population is imperceptible.

Although some institutions have shown interest in the educational inclusion of people with disabilities, these efforts have been made in isolation and not under a solid regulatory framework that on the one hand provides a clear path to address the issue and on the other hand, compel higher education institutions to comply with the constitutional mandate to provide the public service of education as a fundamental right.

Education is universally attributed to the significance, among many others, of being a fundamental pillar for sustainable development, achieving peace and overcoming poverty, so that it should be accessible to all people throughout the world. life; through the investigation it is clear that this condition is not fulfilled in the country, where education is not a right that is really recognized for people with disabilities; so all efforts under slogans such as: "All for new country"; "Colombia the most educated"; "All for a stable and lasting peace" among many others, do not cease to be beyond words that sound very good but do not resonate in the context of reality.

This research has a qualitative approach, supported by an interpretive hermeneutic method, from a non-experimental design under the referents of projective research that allow to consolidate the proposal of a Model for the inclusion of people in a situation of disability at the level of higher education that guides in a practical way the actions of the institutions so that they can gradually adopt the necessary measures in terms of inclusion, thus transforming the reality found which is only a small x-ray of what the reality of the country and of its superior educational system.

1 MOMENTO I: DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN A INVESTIGAR

1.1 Exploración de la situación

1.1.1 Planteamiento del problema

Han pasado cuatro décadas desde que se dio inicio a la integración educativa de aquellas personas que por circunstancias de carácter congénito o bien por factores externos adquiridos, se encontraban en situación de discapacidad; esta integración fue inicialmente promovida por el Ministerio de Educación Británico a partir de la presentación de su informe Warnock, en el mismo se estipuló que las personas en situación de discapacidad deberían educarse en establecimientos considerados regulares (Informe Warnock, 1978); fue este el inicio de varios procesos y espacios de discusión en el que se involucraron organismos de orden internacional.

Varios años después, la Declaración Mundial sobre educación para todos (UNESCO, 1990) y la Convención Mundial de Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (UNESCO, 1994), promovían que, a partir de un enfoque diferencial, en todas las naciones se consideraran y desarrollaran políticas para el abordaje educativo de las personas, cuya situación (asociada o no a la condición de discapacidad) precisara el trabajo concentrado en sus necesidades educativas especiales (NEE).

Desde hace dos décadas, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), declaraba universalmente a las personas en situación de discapacidad como sujetos de derecho, a través de la promoción de igualdad de oportunidades y condiciones, aspecto ratificado en varias Constituciones políticas de muchos países, entre ellos, Colombia.

Los eventos enunciados, así como los movimientos suscitados al interior de organizaciones y comunidades mundiales a favor de la reivindicación de los derechos de

las personas en situación de discapacidad, permitieron avanzar y trascender para pasar de la integración, a lo que hoy se conoce como inclusión educativa.

Con base en lo anterior, cabría el supuesto, como ideal, que la influencia que este marco social y normativo ha facilitado el acceso y el aumento de las personas en situación de discapacidad que ingresan al nivel de la Educación superior; sin embargo, no hay nada más alejado de la realidad, pues al comparar las cifras de cobertura de este nivel con los ciclos formativos anteriores, se puede evidenciar que la inclusión en Educación Superior no ha tenido el impulso que se ha registrado en los niveles escolares que le preceden.

En Colombia, la educación es un derecho estipulado constitucionalmente y ratificado por los actos normativos que soportan el sistema de educación (Leyes, y Decretos y Resoluciones). Las Instituciones de Educación Superior (IES), como instancias potenciadoras del desarrollo del territorio en el que se asientan, deben aportar no solo formación, investigación y producción de conocimiento, sino que además, a través de su comunidad académica, están en la obligación de propiciar la construcción de los escenarios posibles para la formulación e implementación de estrategias que resulten sostenibles en el tiempo y que articuladas con los desafíos educativos para los próximos años, logren el ideal de la inclusión educativa, que faciliten la construcción de una paz duradera y de una sociedad más equitativa.

Teniendo en cuenta la situación enunciada, se debe lograr un cambio que permita redimensionar el papel fundamental de las instituciones de educación superior frente al cumplimiento de los principios de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que actualmente son negados a muchos colombianos a raíz de su condición de discapacidad.

Para ello, se requiere revisar las condiciones bajo las cuales se ha abordado el tema la inclusión de personas en situación de discapacidad en las Instituciones de Educación Superior en el país y la forma como se deben superar los retos que enmarcan esta estrategia de igualdad, a saber: construir una estructura administrativa que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva, diseñar políticas al interior de cada institución de Educación Superior, generar procesos académicos inclusivos, contar con

docentes preparados para lograr la inclusión, elementos que según los lineamientos establecidos para la educación inclusiva son necesarios pero que en el nivel superior aún no se evidencian.

1.2 Preguntas de la investigación

La educación como derecho fundamental debe ser accesible a todas las personas en todos los niveles, independiente de las condiciones que les son propias en su singularidad; por lo tanto, corresponde a todas las instituciones, asumir plenamente la responsabilidad de garantizar que ese derecho, a nivel de formación superior, deje de ser una simple declaración formal y se convierta en una realidad efectiva para las personas en situación de discapacidad; en correspondencia con lo anterior, se plantean las siguientes preguntas:

¿Cómo se desarrolla el proceso de inclusión educativa para las personas en situación de discapacidad en diversos tipos de instituciones de educación superior?

¿Cuáles son barreras para el acceso a la educación de la población en situación de discapacidad en Colombia?

¿Cuáles serían las estrategias que podrían desarrollarse bajo un modelo de educación inclusiva para las personas en situación de discapacidad?

1.2.1 Propósitos de la investigación

A partir de la situación descrita se hace necesario generar mecanismos que contribuyan a plantear y desarrollar estrategias para lograr instituciones de Educación Superior más inclusivas, para lo cual se planten los siguientes objetivos.

1.2.1.1 Objetivo General

Diseñar un modelo para la inclusión de la población con discapacidad en el nivel de Educación Superior.

1.2.1.2 Específicos

- Identificar las barreras para el acceso a la educación de la población en situación de discapacidad en Colombia.
- Analizar las condiciones de las instituciones de educación superior para garantizar el acceso a la educación de la población en situación de discapacidad.
- Proponer estrategias para favorecer el proceso de inclusión de la población en situación de discapacidad en el nivel de la educación superior.

1.3 Razones de la investigación

El Ministerio de Salud y Protección Social hace tres años realizó el registro para la localización y caracterización la población en situación de discapacidad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015), a través del cual se enuncia que existen en el país 3'051.217 (tres millones cincuenta y un mil doscientos diecisiete) personas bajo esta condición; un gran porcentaje de esta población culminó su formación básica, lo que supondría que quienes cumplieran los requisitos establecidos por la ley pudieron continuar; no obstante, las condiciones del sistema educativo no son las más adecuadas para permitir su acceso y así proseguir en su formación en una Institución de Educación Superior (Anexo 1. Estadísticas discapacidad y educación en Colombia).

La situación enunciada se debe, entre otras razones, a que la inclusión en Educación Superior no ha tenido el impulso que se ha registrado en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria. Cabe mencionar que, si bien se han dado algunos lineamientos en términos de cómo abordar el proceso de educación inclusiva en todos los niveles educativos, aún no existe claridad frente a cómo transferir los mismos al contexto de la educación superior, quedando entonces a voluntad y criterio de cada institución, según el principio de autonomía universitaria al que se acogen normativamente.

Optar por un modelo de educación inclusiva exige realizar cambios, no solo en las instituciones educativas, bajo un contexto propiamente institucional, sino también en el entorno sociocultural para contar con una sociedad más inclusiva en la que las personas con discapacidad hagan parte integral de la vida diaria, es decir, que estas, sean tenidas

en cuenta, cobrando aquí relevancia la dimensión social que le es propia a la condición humana.

Como sujetos sociales, las personas en situación de discapacidad tienen derecho a participar de su entorno político, económico y cultural, con lo cual se ha de promover el cambio de posición en los roles establecidos por la misma sociedad, en la cual han sido excluidos (Prieto, 2004).

Se colige entonces que las Instituciones de Educación Superior (IES), como instancias potenciadoras del desarrollo del territorio en el que se asientan, deben aportar no solo formación, investigación y producción de conocimiento, sino que, además mediante su comunidad académica están en la obligación de propiciar la construcción de los escenarios posibles para la formulación e implementación de acciones que favorezcan todos los sectores de la sociedad. Podría entonces resumirse que la principal razón, bajo la cual se enmarca la investigación es corresponder a lo estipulado de forma contundente, en el Acuerdo por lo Superior 2034 "Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz":

La sociedad debe encontrar en su sistema de educación superior una de las herramientas más poderosas de la inteligencia **para superar las barreras sociales de la exclusión, la poca confianza, la desigualdad y la ignorancia.** Es, asimismo, el instrumento clave para construir las condiciones permanentes que permitan **cerrar las brechas en materia de equidad social,** mejorar las condiciones de competitividad y vivir en armonía. En suma, **la educación superior incluyente** y de calidad constituye la verdadera garantía para convivir en una Colombia que pueda superar el conflicto y reconstruirse positivamente. (Consejo Nacional de Educación Superior, 2012, p. 22)

1.4 Pertinencia institucional de la investigación

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se busca generar impacto bajo las líneas que demuestran la pertinencia en el contexto de las instituciones de educación superior, se espera para ello:

- Proveer un modelo mediante el cual las instituciones de educación superior adopten medidas para lograr el proceso de inclusión de las personas en situación de discapacidad según sus condiciones propias.

- Promover la formación profesional para las personas en situación de discapacidad

Directamente, el impacto podrá verse reflejado en los siguientes actores:

- Instituciones de Educación Superior que podrán delimitar las condiciones y adaptar las que fueran necesarias para el acceso de las personas en situación de discapacidad que cumplan con los requisitos establecidos por la norma para acceder al nivel de la educación superior.
- Los docentes de Instituciones de Educación Superior, quienes deberán desarrollar procesos formativos que garantizarán su preparación para abordar el proceso de inclusión para personas con discapacidad en los programas de educación superior.
- La población en situación de discapacidad que cumplan con los requisitos y para acceder al nivel superior, quienes podrán continuar su ciclo formativo bajo condiciones de igualdad.

1.5 Descripción del escenario de la investigación

1.5.1 Contexto Externo

En el año 2017, la UNESCO, a través de un trabajo con organismos de orden internacional, publicó la Agenda Educación 2030, lo contemplado al interior de este importante documento, parte del hecho de que “la educación impulsa el desarrollo transformando vidas. Para lograrlo, la propia educación debe transformarse: debe estar abierta a todos, ser inclusiva y de buena calidad” (UNESCO, 2017, p. 4).

Expresa, que uno de los principales objetivos a nivel mundial para el año 2030, es “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad”. (UNESCO, 2017, p. 6).

Dentro de los propósitos fundamentales se plantea en dicha agenda que para el 2030, todos los países deben asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres

a una formación Técnica, Profesional y Superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

Esta nueva perspectiva de la Educación Superior inclusiva, como derecho ha tenido gran relevancia a nivel mundial, en Europa por ejemplo, a través de la red europea de educación inclusiva y discapacidad acoge a todos los países miembros para acompañarlos en sus iniciativas a través de la estrategia “Europa 2020”, cuyas líneas de acción están alineadas en la focalización en la educación como política clave de todos los Estados miembros de la Unión Europea (UE), siendo la inclusión de las personas con discapacidad un tema prioritario a nivel de las normas y planes educativos implementados en todas las instituciones.

Por su parte, en Estados Unidos se trabaja bajo la línea de la ‘Excelencia Inclusiva’; este es el enfoque bajo el cual las instituciones de educación superior unen esfuerzos, crean programas, proyectos en pos de hacer realidad los postulados de una educación para todos a nivel superior, a fin de que nadie se quede rezagado en su camino de realización como ser integral.

En Latinoamérica, por ejemplo, para citar algunos casos, países como Chile han contado con el apoyo del Estado quien, por mandato de Ley, crea el Servicio Nacional de la Discapacidad, (SENADIS) cuyo propósito es promover el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad, con el fin de obtener su inclusión social y educativa, contribuyendo al pleno disfrute de sus derechos. Argentina, por su parte, a través de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad / CUD, acompaña el proceso de inclusión en las instituciones de educación superior.

Paralelamente, en Panamá, al igual que en otras naciones, la situación de las personas en situación de discapacidad ha cobrado gran relevancia, lo que ha permitido llevar a cabo acciones muy concretas para asumir la responsabilidad de favorecer el desarrollo de las personas en situación de discapacidad; desde el año 2005, el país a través del Ministerio de educación, desarrolló el Plan Nacional de Educación Inclusiva, a partir de ese momento, se han continuado acciones que favorecen el proceso inclusivo, tales como: capacitaciones y cooperación de organismos de orden nacional e internacional que han velado por fortalecer el sistema educativo del país.

En otras naciones de la región, como Costa Rica, México, el Salvador, entre otros, se ha buscado avanzar hacia el replanteamiento de sus sistemas educativos, especialmente, desde la perspectiva de Educación Inclusiva y de Educación Para Todos; como se evidencia, cada vez más, el contexto internacional fortalece sus sistemas para garantizar la prestación de su servicio educativo, entendiendo que este es un derecho fundamental indispensable para el desarrollo humano.

El contexto internacional descrito, permite abordar en términos comparativos lo que sucede en el contexto interno (Colombia), tal como se presenta a continuación:

1.5.2 Contexto Interno

En la Constitución Política de Colombia se expresa lo siguiente:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, que formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia, con el fin de velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 67)

El proceso de regulación de la educación se da básicamente bajo dos grandes normas, a saber: la Ley 115 de 1994 (Ley General de la Educación), y la Ley 30 de 1992 (Por la cual se organiza el servicio público de la Educación); a partir de allí, el marco normativo del sistema educativo colombiano se ha complementado con decretos reglamentarios y sentencias de la Corte Constitucional, siendo uno de los más recientes, el Decreto 1075 de 2015 denominado Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

A nivel de educación superior, existen en el país un total de 290 Instituciones de Educación Superior que desarrollan programas de pregrado y posgrado en varios niveles (Anexo 2. Clasificación de las Instituciones de Educación Superior en Colombia). El máximo órgano rector del sistema educativo colombiano es el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dentro de sus funciones, están precisamente, formular la política

nacional de educación, regular y establecer los criterios y parámetros técnicos y cualitativos que contribuyan al mejoramiento del acceso, calidad y equidad de la educación, en la atención integral a la primera infancia y en todos sus niveles y modalidades.

A lo largo de los años, varias iniciativas que han buscado favorecer la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad, de manera más reciente, a través del Decreto 1421 de 2017 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad; sin embargo, el alcance de dicho Decreto es por sí mismo excluyente, puesto que estipula la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de Preescolar, Básica y Media; pero deja de lado el nivel de la Educación Superior.

Desde esta perspectiva y sin negar el valor de la norma en el escenario de una “educación para todos”, la invisibilidad de las personas con discapacidad en la educación superior es innegable, más aún cuando en la misma normativa se estipula:

... “Que, en lo referente a la educación superior, es necesario disponer de una nueva sección al Capítulo 3, Título 3, Parte 5, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015. Que agrupe las medidas que adelanta el Ministerio de Educación Nacional para fomentar el acceso y la permanencia en 'este nivel de formación de la población con protección constitucional reforzada, entre las que se encuentran las personas con discapacidad...” (Decreto 1421, 2017, Art. 2)

Lo expuesto, no solo pone en evidencia el vacío normativo y la falta de claridad a nivel de la educación superior para desarrollar procesos inclusivos para las personas en situación de discapacidad, sino además, la ausencia de modelos que permitan a las Instituciones de Educación Superior de Colombia, independiente de su naturaleza, crear políticas y diseñar estrategias que de acuerdo con su propia capacidad puedan hacer visible el principio de una educación accesible para todos, haciendo alusión a lo establecido precisamente por el Ministerio de Educación Nacional, cuando inició el trabajo de educación inclusiva para niveles de educación básica: “En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse:

es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil” (MEN, 2013, p. 5).

Considerando la visión de Educación como eje de desarrollo del hombre y de sus capacidades y la articulación de dicha condición con la temática de la tesis doctoral, la línea en la cual se circunscribe es Educación y Sociedad, abordada bajo el área de integración y diversidad humana y el eje temático de la pedagogía para la inclusión.

2 MOMENTO II: TEORÍAS DE ENTRADA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL FENÓMENO

2.1 Antecedentes de la investigación

La revisión documental realizada ha permitido evidenciar que la educación de las personas que tienen algún tipo de discapacidad ha carecido de una concepción integral respecto a su tránsito por todo el sistema educativo; en orden cronológico, las publicaciones sobre los procesos de inclusión y la bibliografía disponible, evidencian una tendencia de avance gradual: primero la educación básica, posteriormente la educación media y técnica y, solo recientemente, la Educación Superior.

Las investigaciones que profundizan sobre la discapacidad en la Educación Superior son escasas, en contraposición a la abundancia de trabajos en las etapas anteriores (educación Básica y Media). Si bien existen algunos estudios importantes que han tratado el tema a nivel universitario, estos están relativamente desactualizados, entre otros se pueden mencionar los siguientes:

(Castro y Abad, 2009; De la Red, de la Puente, Gómez y Carro, 2002; Nava-Caballero, 2012); los modelos de gobernanza (Danermak, 2009); las actitudes hacia los estudiantes universitarios con discapacidad (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Bilbao, Martínez, De Juan y García, 2012; Sachs y Schreuer, 2012), los servicios y programas de apoyo universitario (Álvarez, Alegreo y López, 2012; Díez et al, 2008; Forteza y Ortego, 2003; Trujillo y Cayo, 2006), la actitud del profesorado (Avramidis y Norwich, 2002; Fernández Batanero, 2011), la accesibilidad y el diseño universal (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012; Guasch, Dotras y Llinares, 2010). (Como se citó en Rodríguez & Álvarez, 2014a, p. 461)

A continuación, se exponen varios soportes documentales que surgen de las investigaciones en torno a la discapacidad y la educación inclusiva, abordados desde varias ópticas y en los diferentes niveles educativos en un marco temporal más reciente, para ello, se inicia con el desarrollo en Europa, Latinoamérica para finalmente revisar cómo se ha dado la investigación sobre el tema en el contexto colombiano.

2.1.1 Estudios realizados en Europa

Si bien, tal vez el continente europeo ha mostrado un avance importante en términos de educación inclusiva, se presentan algunos de los estudios que han delimitado el camino:

En el documento escrito se describen varios casos de éxito en el empleo del paradigma de diseño universal a nivel de educación universitaria como instrumento para abordar la diversidad en las aulas de clases. La metodología utilizada por los autores se basó en desarrollar los elementos relacionados con la aplicación del diseño universal en espacios educativos; seguidamente, se adelantó bajo una metodología cualitativa, una sucinta revisión documental de algunos estudios que han aplicado el diseño universal en contextos educativos, este paso lo hicieron considerando tres categorías: “Estudios sobre formación de docentes; estudios sobre implantación de currículos basados en diseño universal; y estudios que analizan las percepciones de los estudiantes” (Sánchez, Díez, & Martín, 2016, p. 1). Los autores concluyen que el diseño universal es un instrumento metodológico válido para impartir educación a estudiantes universitarios con capacidades diversas.

Por otra parte, se encuentra el documento desarrollado por Calero & Pérez, (2015) que se centró su estudio en la organización European Network on Inclusive Education & Disability, una iniciativa liderada por la Fundación ONCE entre los años 2009 y 2015 con el apoyo financiero del Fondo Social Europeo, la misión principal era la siguiente:

Contribuir a eliminar activamente las barreras de todo tipo mediante el modelo de la educación inclusiva. La meta planteada buscó promover la igualdad de oportunidades en el contexto educativo, con el objetivo final de mejorar la empleabilidad y la inclusión laboral de las personas con discapacidad. (Calero & Pérez, 2015, p. 7)

Para llevar a cabo el estudio se hizo una aproximación metodológica basada en la aplicación con carácter piloto de un instrumento, que fundamentara las bases para identificar las necesidades de una educación inclusiva de alta calidad en un escenario donde concurren estudiantes diversos, como es el caso de Europa; se utilizaron dos enfoques para detectar las necesidades, por una parte la descripción de la situación

actual y por otro, la delimitación de estándares deseables respecto las políticas públicas, las prácticas y los recursos con los que se desarrollan los procesos inclusivos.

En este orden de ideas, también se encuentra el trabajo de Arnaiz y Guirao, (2015) quienes llevaron a cabo un estudio en cinco centros de educación Secundaria de la comunidad de Murcia, el cual logró mostrar una perspectiva sobre las estrategias didácticas que implementaba cada uno de los centros educativos, la intención era evidenciar la diversidad que presentan todos sus alumnos. Además, en el documento se abordan investigaciones que consideran el valioso papel de la familia, la voz de los estudiantes en el proceso de la educación inclusiva, el modelo social de la discapacidad, entre otras temáticas; el trabajo presentó el proceso de diseño, depuración y validación del instrumento ACADI. Los resultados del estudio, fueron realizados desde los parámetros de la interpretación cualitativa, a través del modelo de Doyle (1979, 1986, 1987).

De igual modo, este instrumento representa una invitación a la reflexión desde la que se busca identificar fortalezas y debilidades y además proyectar planes, mejoras, innovaciones, etc. instaurando en los centros una cultura del cambio; ésta es la única vía capaz de operar, de forma efectiva y duradera, las reformas que exige la implementación del proyecto inclusivo en las escuelas.

Por otra parte, se realizó una investigación sobre “La Atención a la Diversidad en la Universidad: El Valor de las Actitudes” (Rodríguez & García, 2014), su fin era ver las opiniones que tenían los profesores y estudiantes sobre la atención a la diversidad, los que revelan que existía una actitud positiva de parte de los estudiantes hacia la inclusión universitaria de personas con discapacidad. En cambio, de parte de los docentes era negativa en relación a las adaptaciones curriculares. Demostrando la falta de preparación del profesorado en el manejo de metodologías inclusivas, los resultados obtenidos con de dicho trabajo partieron de la aplicación del cuestionario Diver-Form en un estudio de carácter descriptivo-exploratorio.

Así mismo, fruto del interés de varios autores en el tema de la inclusión en Europa surge el trabajo denominado: Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e

indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad (Díez et al., 2011). Esta investigación se considera como un gran avance en la redefinición de los estándares de atención e indicadores de buenas prácticas en relación a la comunidad universitaria con discapacidad. El resultado de dicho trabajo se perfila como un documento base de la comunidad española (gobierno, universidades, profesionales, investigadores y la sociedad en general), en tanto que se proporciona una excelente información sobre buenas prácticas incluyentes en la educación superior. Además, se dan unas cifras y datos sobre cómo se valoran estos indicadores ante jurados expertos en el tema de discapacidad en estudiantes de diferentes universidades, a través de un estudio de carácter descriptivo-exploratorio que forma parte de una investigación más amplia centrada en el análisis comparado de la situación de los estudiantes con discapacidad en diferentes universidades españolas y portuguesas.

En el trabajo de Molina y Holland (2010) se muestran las evidencias que justifican la elección de una educación inclusiva del alumnado con discapacidad; en su trabajo referencian investigaciones pretéritas centradas en las limitaciones de una educación donde se aparta al alumnado con discapacidad en aulas especiales. la metodología utilizada ha sido la metodología comunicativa crítica (Gómez et ál., 2006), en cuya aplicación los investigadores y participantes comparten perspectivas y significados que permiten un análisis más profundo de realidades complejas, como las educativas. Teniendo en cuenta que los resultados educativos de estos estudiantes no han sido alentadores y no contribuyen a su integración plena en la sociedad. La investigación adelantada en el Proyecto Includ-ED, se define en los siguientes términos:

El único proyecto integrado sobre educación escolar que analiza extensamente las contribuciones de diferentes sistemas y prácticas educativos a la inclusión y exclusión social en Europa, nos ha permitido identificar prácticas de inclusión que están llevando a cabo escuelas de éxito que cuentan entre su alumnado con niños y niñas con discapacidad y que favorecen su educación conjunta con el resto de alumnado, y mayores oportunidades de aprendizaje. (Molina & Holland, 2010, p. 31)

Paralelamente, en el documento titulado: “Mejor Educación para Todos: cuando se nos incluya también”, propuesto por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad INICO (Salamanca, 2009), se presenta un recuento histórico de la educación

inclusiva desde la perspectiva de inclusión Internacional y sus miembros, a saber: personas con discapacidad intelectual y sus familias, trabajo desarrollado en 115 países; cada país utilizó las herramientas de maneras creativas que fueran más adecuadas a su propia realidad y recursos. En dicho documento, específicamente en su capítulo 6, se presentan los hallazgos del estudio mundial realizado en el tema de educación inclusiva, el cual determina tres conclusiones generales:

- Primera conclusión: La educación inclusiva funciona, pero el éxito está por verse. A partir de las investigaciones realizadas en el ámbito internacional se concluye que el éxito de la Educación Inclusiva exige aportaciones y labores en tres niveles: Micronivel (aula, escuela y comunidad local), Mesonivel (sistema de educación) y Macronivel (políticas, legislación). (INICO, 2009, p. 115). Además, indica que el éxito en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, aún es muy limitado, o inexistente; expone además que sólo cuando se logre apoyar a todos los niños y niñas que asisten a las escuelas, teniendo en cuenta sus necesidades y fortalezas, y cuando se apoye a los maestros para que enseñen a un cuerpo estudiantil diverso, sólo entonces todos los niños y niñas estarán en condiciones de aprender y desarrollar su potencial, logrando así una educación inclusiva
- Segunda conclusión. Existe un compromiso cada vez mayor de luchar por la inclusión. A partir de las diversas investigaciones realizadas, se concluye que en más del 60% de los países analizados existe un compromiso de los legisladores o de los encargados de elaborar políticas a favor de la educación de los niños y niñas con discapacidad en el sistema general de educación”. (INICO, 2009, p.116, esto indica que tanto nivel internacional como España se desea trabajar y luchar por la inclusión, los resultados en este caso dependen de las acciones realizadas y del compromiso de cada sociedad.
- Tercera conclusión. Barreras sistemáticas, porque los compromisos no transforman las políticas y la práctica:
 - Vacío político en el liderazgo y la responsabilidad.
 - Número de niños invisibles, no inscritos, no identificados, no incluidos.
 - Familias sin apoyo, el ciclo de discapacidad, pobreza y exclusión de la educación.
 - Maestros sin apoyo que carecen de formación, liderazgo, conocimiento y mecanismos de apoyo.
 - Abundancia de conocimientos, pero poca “difusión de conocimientos” y “movilización de conocimientos”.
 - Público no sensibilizado, la solidaridad de la negación; la exclusión del lado de la oferta, barreras físicas, falta de transporte.
 - Apoyos con base en las escuelas y falla sistémica, el eslabón perdido de asociaciones, políticas de responsabilidad prescrita, planificación, financiamiento, aplicación y supervisión. (p. 62)

El estudio concluye que en el momento en que estas barreras sean superadas en su totalidad, se pronostican mejores resultados en la educación de todos y todas las niñas en general.

Considerando lo expuesto, Europa es quizá el continente que más investigaciones ha realizado en el tema de inclusión educativa de nivel superior, favoreciendo así la condición de las personas en condición de discapacidad; en contraste, en Latinoamérica las investigaciones en torno a esta problemática se han presentado de manera más reciente, como se demuestra a continuación.

2.1.2 Estudios realizados en Latinoamérica

En la investigación titulada “La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la universidad de Holguín, Cuba”. Pérez, (2017) analiza la experiencia de inclusión en la educación superior en Cuba atendiendo a diferentes aspectos. En el aspecto teórico se habla de cómo se concibe la inclusión en las prácticas educativas y la población que recibe ayudas especiales para estudiar sus carreras cabalmente en las universidades; que hunde sus raíces en la “teoría de las necesidades educativas especiales”. El diseño metodológico para esta investigación se fundamentó en la sistematización de experiencias como estrategia metodológica de la corriente de investigación participativa de la acción social; en el mismo, se exponen alternativas para lograr una plena inclusión. En materia de practicidad se caracteriza superficialmente la Universidad de Holguín y se presentan los principales resultados, mencionando los procesos pedagógicos que son factibles de aplicar en el contexto cubano. Se emplean tanto fuentes secundarias como primarias (testimonios) (Pérez, 2017).

Por su parte, Castignani, Hanlon, Luján, Katz y Peiró (2014) resaltan la experiencia en materia de inclusión que se da en Argentina, exactamente, hacen referencia a la existencia de una Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata. En dicho documento basado en el diseño de estudio de caso, tratan el tema de algunas de sus acciones más destacables, cómo fue la experiencia en la ejecución, los objetivos de la comisión, los ejes temáticos, etc. Además, se señala que la comisión va muy en sintonía con los propósitos expresados en la Ley Nacional de Educación (Ley

26, 2006), por tanto, pone el acento en el tema de la inclusión como tema importante en la actualidad.

De forma similar, en su trabajo titulado “Educación Inclusiva: Prospección, análisis y propuestas para la formación del profesorado de educación en la Universidad de Costa Rica” (Castillo, 2013), se buscó aportar en la renovación del conocimiento existente sobre la educación incluyente, facilitando herramientas al profesorado en educación básica, pues al mejorar la comprensión de los problemas y tareas que tienen los maestros, será posible abanderar diversas alternativas para lograr el objetivo de la inclusión plena de la población discapacitada (Castillo, 2013). Para dicho estudio se realizó una revisión documental en torno a la normativa nacional que respalda tanto la formación docente como el derecho a la educación en dicho país.

Pérez, Fernández y Katz (2013) presentan los aportes de Liliana Pantano, donde se introducen los desafíos actuales de las investigaciones en el campo de la discapacidad, y se reconoce la necesidad de tomar la discapacidad como un campo a investigar, sin embargo, afirman que para lograrlo se debe reflexionar en varios aspectos, tales como el motivo por el cual se elige el tema que se va a investigar, qué grado de motivación se tiene ante el tema, cuáles son los obstáculos más frecuentes que se van a presentar, etc. Adicionalmente, Pantano (2013) ratifica el gran avance que representa la CDPD para las actuales investigaciones, afirmando lo que sigue:

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [...] impulsa la inclusión plena desde una perspectiva de derechos, resaltando como herramienta imprescindible el monitoreo continuo de su aplicación por parte de los países y los gobiernos que han adherido a ella. (Pantano, 2013, p. 98)

Sin embargo, aclara que es imposible lograr con eficiencia su aplicación y/o implementación, si no se motiva a la investigación científica en el tema y a la producción teórica confiable, que permita a la población poseer información actual y verídica sobre el tema de discapacidad, sus problemáticas y acciones para lograr una adecuada inclusión. Este trabajo se desarrolló a partir de la compilación temática.

Así mismo, en la investigación “Educar en la Diversidad” (Ruiz, 2010 como se citó en Donato, Kurlat, Padín, & Rusler, 2014), se tuvo como objetivo “relevar el nivel de

conocimiento, preparación, prejuicios y opiniones en torno a la inclusión de personas con discapacidad en las escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires” (p. 19). Este estudio concluyó que la escuela es el escenario social donde más se privilegia la interrelación de sus actores, debido a que tiene unos atributos desde los cuales se puede dar la lucha por la inclusión de aquellos miembros de la sociedad que padecen alguna discapacidad, lo anterior mediante prácticas anti discriminatorias y visibilizando esta población.

No obstante, en el estudio se puede observar que las escuelas no cuentan actualmente con la preparación suficiente para aplicar un modelo incluyente., especialmente por la escasa formación docente en esta materia y además las condiciones en que se encuentra la infraestructura de las escuelas (falta de rampas, ascensores, etc.). También asevera que la clave para desarrollar estrategias incluyentes en las escuelas, es logrando una articulación de profesionales, alumnos y la comunidad educativa en general. En suma, la investigación es enfática en decir que los esfuerzos individuales y terapéuticos que tradicionalmente se le ha dado a esta población son insuficientes y segregacionistas, además de que no representan una concepción socio-constructiva de la enseñanza, pues la misma escuela está creando barreras al aprendizaje y la participación, en esta investigación, se propuso un diseño de estudio de caso de tipo descriptivo, con la finalidad de analizar y comprender a profundidad cómo conforman su percepción las docentes, qué influye en esa conformación y cómo actúan en consecuencia de esta percepción.

Los referentes investigativos enunciados muestran que diversos países de Latinoamérica han iniciado un camino que se va fortaleciendo para lograr que el contexto de la educación superior sea accesible para todas las personas, lo que es coherente con el fundamento de la educación Inclusiva. Con la exposición de estos referentes investigativos de Europa y Latinoamérica se muestra un panorama que permite advertir las deficiencias que sobre el tema se han tenido en Colombia, aspecto que se expone en los siguientes párrafos.

2.1.3 Estudios realizados en Colombia

Sin lugar a dudas, iniciar el camino en el país, aún es complejo considerando la realidad propia del contexto, este análisis se realizó a partir del estudio denominado “Hacia una educación superior inclusiva en Colombia” (Arizabaleta y Ochoa, 2017), los autores analizan concepciones teóricas esenciales para abordar el tema de la educación superior inclusiva, todo enmarcado en los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Adicionalmente, se formulan los retos que tienen las instituciones para detectar algunas barreras de aprendizaje y además se hace un llamado a la necesidad de promocionar estrategias para lograr estabilidad, acceso, permanencia y pertinencia académica. Lo anterior, teniendo en cuenta los procesos de autoevaluación que se impulsan desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La metodología se fundamentó en la investigación-acción.

Frente a análisis regionales, se encuentra la investigación desarrollada por Serrano, Fajardo y Contreras (2017), donde plantean las relaciones que se dan entre la educación superior y las políticas del Gobierno Nacional en relación a las personas con alguna discapacidad. La investigación fue de tipo documental, en tanto que trata sobre cómo se encuentra la cuestión de la discapacidad en las IES de Barranquilla. Una de las conclusiones más importantes es que pese a la existencia de un importante cuerpo de normas y regulaciones nacionales e internacionales en la materia, el derecho y acceso a la educación superior por parte de personas con discapacidad aún no se ha resuelto del todo en Colombia, pues esta población se encuentra con escollos de diversa naturaleza, lo cual repercute en su formación y en consecuencia en sus condiciones de vida a futuro.

Asimismo, Quintanilla (2014) intentó identificar las conceptualizaciones que rodean a la Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” y determinar si se hace con apego a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. El documento parte de 1994 y llega hasta 2013, y el análisis gira en torno a las leyes, decretos y reglamentos expedidos en este periodo con relación a la

discapacidad, concretamente en lo que atañe a la necesidad de hacer efectivo los principios constitucionales de libertad, justicia e igualdad de derechos. Adicionalmente, se realizó un análisis a un grupo de docentes para mirar las percepciones y el lenguaje que usaban para referirse a esta población, para este caso se desarrolló una investigación histórica.

Desde el ámbito normativo, se presenta el estudio sobre “Discapacidad y participación en la reforma a la educación superior en Colombia: dialéctica entre neoliberalismo y emancipación” (Rojas, 2014), en el mismo se estipula que los gobiernos nacionales y locales una vez se comiencen a cuestionar sobre inclusión, vulnerabilidad poblacional, minorías, etc, lograrán avanzar en la dirección correcta en cuanto a vincular activamente a la población discapacitada en los espacios políticos, contrario a lo que se ha hecho tradicionalmente, es decir, excluirlas y marginarlas. Esta investigación retoma elementos desde el paradigma crítico de tipo Investigación Acción Participante. Sin embargo, no basta con hacerse preguntas en torno al tema, es menester pasar a acciones concretas que apunten a integrar a esta población a la vida activa social, lo cual se puede lograr no solo desde la política institucional, sino desde movimientos alternativos, barriales, comunitarios que tengan una visión menos hegemónica y que tenga en cuenta los intereses de este segmento poblacional olvidado. La crítica de Rojas (2014) se resume en lo siguiente:

Hablar del otro, sin el otro, construir caminos, soluciones y propuestas sin la intervención, la mirada y la voz de quienes hacen parte de un sector social que hemos denominado excluido, es, en sí mismo, un acto excluyente, un acto que invisibiliza, un acto que homogeniza, incluso bajo el mismo discurso a primera vista ideal del reconocimiento, la inclusión y la visibilización. (p. 11)

Considerando los vacíos en el cumplimiento normativo que en materia de inclusión subyacen en Colombia, Giraldo (2013), hizo una sistematización de los fallos de la Corte Constitucional de Colombia entre 1992 y 2011 en el tema de educación inclusiva teniendo en cuenta los criterios de educación especial, educación integrada y educación inclusiva. A pesar de que la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad fue aceptada por el Congreso de la República en el 2009, en el estudio se mencionan los postulados de la Convención desde sus inicios en lo relativo a la efectividad del derecho a la educación para personas con discapacidad. En la

sistematización jurisprudencial se clasificó la información sobre la salud en términos de educación especial, integrada e inclusiva. La matriz de sistematización estuvo conformada por 40 Sentencias de la Corte que estuvieran relacionadas con los criterios seleccionados por el investigador, teniendo en cuenta que el tópico central era el derecho a la educación para personas con discapacidad, especialmente los niños y niñas. En general, llama la atención que la línea jurisprudencial de la Corte Constitucional, le ha otorgado relevancia a la concepción especializada del derecho a la educación.

En el documento se le da un papel relevante al lenguaje como posibilitador de cambio en la sociedad y cómo desde el Derecho se pueden emplear acciones encaminadas a lograr un genuino derecho a la educación para la población discapacitada. Se llega a la conclusión de que la inclusión en el sistema educativo no es un proceso que se logra de la noche a la mañana, sino que es algo que se construye de forma multipartita y gradual, que exige la participación de todos los actores involucrados.

Abordando específicamente el nivel superior a través del estudio sobre “Educación Superior para estudiantes con Discapacidad en Colombia” (Molina, 2013) se realizó análisis desde la perspectiva política de la inclusión educativa de las personas con discapacidad, el cuál demostró que a pesar de contar con un conjunto de leyes y principios de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para personas con discapacidad, el problema de la ineffectividad del derecho a la educación superior de esta población sigue siendo mayúsculo. Esta investigación se realizó bajo la modalidad de un estudio exploratorio descriptivo. La poca efectividad en el derecho a la educación por parte de la población con alguna discapacidad se consideró como una condición resultante de lo social, lo cultural y lo epidemiológico. Es decir, la persona con discapacidad es excluida de la fuerza de producción de la sociedad al no tener acceso real a la educación superior, esto trae como consecuencia su capacidad limitada para aportar a su desarrollo personal y de la sociedad. Se concluye que solo el 1 % de la población con discapacidad logra graduarse en la universidad. Además, se subraya la importancia de que las instituciones de educación superior asuman la responsabilidad de ofrecer igualdad de oportunidades para lograr el acceso, permanencia e inserción a

la vida laboral, todo con el fin de lograr plena independencia y autonomía de las personas con discapacidad.

En el artículo de Soto (2012) se busca demostrar como la estigmatización que se ha tejido sobre la población que se ha denominado en situación de discapacidad, ha hecho que ésta no pueda participar en contextos educativos como el de la Universidad; pero que a pesar de no considerarse idóneas para atender esta población han visto llegar a sus aulas de clase estudiantes con necesidades educativas especiales, cuestión que ha permitido que replanteen la concepción de sujetos homogéneos que las ha fundamentado, para descubrir la emergencia de nuevas subjetividades. Este trabajo corresponde a una investigación de tipo cualitativa y se usó la técnica de revisión bibliográfica.

A partir del artículo se enfatiza en el hecho que no solo en las Facultades de Educación se tiene un importante papel dentro de las Universidades con relación al acompañamiento que requieren para la transformación pedagógica que les posibilite atender ésta población, sino además, profundiza sobre la responsabilidad social que tiene de contribuir a través de la investigación en la construcción de un nuevo *etthos* educativo que comprenda la diferencia como valor agregado, que permita entonces, pensar ya no en Licenciaturas en Educación Especial sino en Educación en y para la diversidad.

Por otra parte, Padilla (2011) realizó una investigación bajo la cual quería demostrar cómo a pesar de que existen numerosas leyes encaminadas a la inclusión educativa, aún hay muchas problemáticas relacionadas con el acceso de la población con discapacidad al sistema educativo, abordándolo desde una perspectiva de conciencia legal que permita comprender la ineficacia hacia la normatividad existente. El tipo de investigación usado fue descriptivo-interpretativo, ya que el propósito es el de describir situaciones y eventos.

En el caso particular de los docentes de las instituciones objeto de estudio de esa investigación se puede afirmar que éstos no se sienten capacitados para atender adecuadamente a esta población de alumnos que posee barreras de aprendizaje y participación. Relacionando lo anteriormente mencionado con este proyecto de

investigación, se hace evidente la posición de los docentes universitarios frente al desconocimiento de cómo atender los casos de población con barreras de aprendizaje y participación que se hacen visibles en sus aulas de clase (Padilla, 2011).

Desde la óptica de los desafíos, Ocampo (2011) reflexionó sobre los retos que enfrenta la educación superior en materia de inclusión a estudiantes en situación de discapacidad. Los profesores y las autoridades de las universidades se presentan abiertos y tolerantes en lo que respecta al acceso y participación de estudiantes a la educación superior, sin embargo, no tienen las herramientas pedagógicas para intervenir estratégicamente en las dinámicas propias de ese proceso. el estudio se encuadra bajo los lineamientos cuantitativos de investigación, asumiendo un enfoque de tipo no experimental descriptivo del tipo de encuestas.

Los referentes investigativos presentados, se convierten en un preámbulo importante para analizar el surgimiento y abordaje normativo y social en torno a la discapacidad, alrededor del mundo, así como comprender la naturaleza de la discapacidad y de la inclusión desde un enfoque conceptual; aspectos que se desarrollan seguidamente.

2.2 Conceptos definidores y sensibilizadores

2.2.1 Teorías que sustentan el enfoque de educación inclusiva

Uno de los retos pendientes de la educación que se quiera considerar inclusiva a nivel de modelo teórico-metodológico es abordar de forma profunda las categorías epistemológicas y pragmáticas. Esto es lo que explica el porqué de la ausencia de una construcción teórica sólida o de un conjunto de consideraciones epistémicas capaces de iniciar una disertación más acorde con las razones que explican este modelo en el marco de la postmodernidad (Ocampo, 2015).

El deseo de comprender las dimensiones epistemológicas en materia de educación inclusiva, implica considerar atentamente los cambios estructurales y radicales que todos los agentes del sistema educativo en general deben iniciar para sentar condiciones de calidad en la gestión e implementación de procesos tendientes a garantizar la inclusión en todos los niveles de la educación. Un paso previo es superar la construcción de subjetividad que condiciona fuertemente a todos los estudiantes. (Kaplan, 2007 como se citó en Ocampo, 2015, p. 6).

La epistemología de la educación incluyente no debe considerarse como una construcción teórica ajena de los problemas de la sociedad. En contraposición, debe verse como una herramienta con la capacidad de superar el naturalismo construido sobre fundamentos poco sólidos, para de esta forma hacer una reflexión más trascendente en torno a las necesidades de la sociedad actual (Lyotard, 1989 como se citó en Ocampo, 2015).

Ahora, la sistematización de la construcción epistemológica en cuanto a población con discapacidad debe entenderse como la posibilidad de dejar de hacer lo convencional y avanzar en la búsqueda de respuestas más acordes con la heterogeneidad y con la diversidad que hace parte integrante y natural de los seres humanos; significa que esta tarea epistemológica va a posibilitar superar la ejecución de medidas concretas establecidas regularmente en los currículos para darle paso a una verdadera inclusión, que sin lugar a dudas va más allá de ese tradicional y limitado enfoque.

El giro epistémico de la inclusión permite aproximarse a nuevas formas de asumir la enseñanza desde la comprensión profunda de los criterios de diversificación del ser humano aportados por la epistemología de la complejidad de Morin (2007 citado en Ocampo, 2014). El reto es mirar e implementar nuevas visiones que no sean disruptivas en cuanto a la condición sino respecto a la situación de aprendizaje que tenga en cuenta las diferencias de la población estudiantil. A pesar de que el concepto de inclusión surge para vincular de forma activa a sectores históricamente excluidos de la sociedad, en la actualidad la escuela inclusiva debe mirarse como una comunidad cuyo mayor empeño es la construcción de un proyecto común sin etiquetas, pero con prácticas incluyentes en todas sus esferas (Ocampo, 2015).

Es claro que el limitado desarrollo teórico en la materia, deja ver la inexistencia de una matriz epistémica más acorde con las necesidades sociales y educativas del mundo actual. No obstante, su abordaje conceptual y procedimental no logra calar aún en la gestión institucional, así como en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos como el colombiano; lo que pone de manifiesto las bajas posibilidades de aplicación didáctica, curricular y evaluativa en la materia. Esta realidad abre un debate sobre desafíos que en el país poco se han discutido, afirmación que cobra vigencia si se revisan

los antecedentes normativos de orden internacional en contraste con los nacionales que sobre el tema han surgido a lo largo de los años; descritos a partir del siguiente apartado.

2.3 Normativas Internacionales y Nacionales en torno a la discapacidad

2.3.1 Disposiciones de orden Internacional

Diversos profesionales que comparten el interés por el abordaje social que se ha brindado a las personas en situación de discapacidad, han estudiado de manera específica el tema, entre ellos Soto (2013) quien se ha dedicado a analizar el contexto normativo desde un enfoque internacional y nacional, en sus análisis, se ha detenido específicamente a analizar de forma detallada el tema demostrando que si bien los lineamientos pueden ser múltiples, el cumplimiento de los mismos aún no se da de manera plena, lo que influye de manera negativa en el proceso de inclusión de la población en situación de discapacidad.

A nivel internacional, la ONU, la OIT, la OEA y la OMS han publicado iniciativas que se han constituido como declaraciones de alto valor acerca de principios y derechos a favor de personas en situación de discapacidad. Pese a que no son obligaciones en sí, representan una declaración que encierra lo ético y moral de la comunidad internacional. A continuación, se presentan los principales documentos públicos que desde 1948 han estado en la dirección de beneficiar a la población con alguna discapacidad:

La Declaración Universal de Derechos Humanos. Es un documento meramente declarativo donde se enuncian los Derechos Humanos fundamentales; pese a que no hace referencia directa a la población con discapacidad, las incluye tácitamente cuando declara “Toda persona” o “Todo individuo”, lo que implica, aunar esfuerzos por incluir a las poblaciones históricamente aisladas de la sociedad, de tal forma que la igualdad ante la ley sea real (ONU, 1948).

La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Es un documento público mediante el cual la ONU, se compromete abiertamente a promover los derechos de personas con limitaciones en sus funciones mentales; en el mismo, alienta a las naciones a tomar medidas encaminadas a la protección de derechos de las personas

con retraso mental, es decir, se constituye como el primer pronunciamiento a escala mundial donde se hace referencia explícitamente a este segmento poblacional (ONU, 1971).

La Declaración de los Derechos de los Impedidos. Se constituye como un documento de talla internacional que sirvió de base y fue punto de referencia para garantizar los derechos de las personas con limitaciones (ONU, 1975).

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. A pesar de que el objeto principal de este documento son los derechos enunciados en su denominación, y a pesar de que no realiza una referencia directa a la discapacidad, se hace una llamado a que los Estados adopten medidas especiales para garantizar la efectividad del derecho a la educación, salud, seguridad social y cultura, en ellos se incluye la población discapacitada (ONU, 1966).

La Declaración de Alma-Ata. En esta declaración se destaca la relevancia de la atención primaria de salud como estrategia para lograr un mejor nivel de salud de las personas. Al igual que los dos pactos mencionados previamente, la declaración de Alma-Ata tampoco hace alusión explícita sobre las personas con discapacidad, sin embargo es innecesario porque se trata de una declaración que incluye a toda la población (OMS, 1978).

La Declaración Sobre Las Personas Sordo-Ciegas. Es una iniciativa donde a nivel global se hace un llamado para comenzar a emprender acciones concretas para una parte específica de la población discapacitada, exactamente mediante la efectivización de derechos. (ONU, 1979).

No obstante, es a finales de 1981 donde se comienzan a presentar un conjunto de acontecimientos e iniciativas que buscaban enarbolar expresamente los derechos de las personas con discapacidad.

La Declaración Sundberg. En este documento se habla de las personas con discapacidad y de la necesidad de que se resguarden y garantice su derecho a la educación, la formación, la cultura y la información; además, fijó la ruta para los Estados

signatarios de manera que existieran los parámetros para hacer garantizar desde ellos los derechos de esta población (UNESCO, 1981).

El Programa de Acción Mundial Para los Impedidos. El objetivo principal de este programa se resume en lo siguiente: “La promoción de medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la realización de los objetivos de participación plena de los impedidos en la vida social, el desarrollo y la igualdad” (ONU, 1982, p. 61).

La Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana. Es un documento donde se expusieron un conjunto de propósitos, fundamentos, determinaciones y criterios para ayudar a formular políticas públicas para las personas con discapacidad en Iberoamérica (Conferencia Iberoamericana, 1992).

La Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Es un tratado donde se define la discapacidad como “una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (OEA, 1999, p. 52).

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Se considera la iniciativa más avanzada en materia de inclusión de personas discapacitadas en tanto que hizo una minuciosa sistematización de las personas discapacitadas y verificó su posición de desventaja en cuanto a los derechos humanos y libertades fundamentales del discapacitado se refiere. Adicionalmente, habla sobre la manera como se les ofrece empleo a las personas con discapacidad y por si fuera poco señala los ajustes y medidas que debe tomar la sociedad para incluir de forma acertada a la población discapacitada en la vida productiva (ONU, 2006).

2.3.2 Disposiciones Normativas en Latinoamérica

Si bien el tema de la población en situación de discapacidad ha cobrado especial relevancia luego de la Declaración de Derechos Humano, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas -ONU- en su Resolución 217 A, del día 10 de diciembre de 1948, en Latinoamérica, el tema ha sido abordado considerando las características de cada contexto y su regulación puede darse a nivel de diversos sectores. No obstante, para el caso específico, se exponen la normatividad general de cada nación:

- **Argentina:** Ley N° 22431. Sistema de protección integral de los discapacitados, del 16 de marzo de 1981 Última reforma 12 de enero de 2004 así mismo se identifican otras normas de discapacidad, que modifican la Ley N°. 22431 (Congreso de la Nación Argentina, 1981).
- **Bolivia:** Ley N° 1678. Ley de la Persona con Discapacidad, del 15 de diciembre de 1995. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 1995)
- **Brasil:** Ley N° 7.853, sobre el apoyo a las personas portadoras de deficiencia, y sobre su Integración Social del 24 de octubre de 1989 20 de diciembre de 1999. Reglamento, de Ley 7853 que define la Política Nacional para la Integración de las personas portadoras de deficiencia (Congreso Nacional del Brasil, 1999).
- **Costa Rica:** Ley 7600 de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, del 18 de abril de 1996. Decreto 26831, Reglamentó la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1996).
- **Chile:** Ley 19284 establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad, del 5 de enero de 1994 (Congreso Nacional de Chile , 1994).
- **Ecuador.** Codificación de la Ley vigente sobre discapacidades, del 6 de abril de 2001 (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2001).
- **El Salvador:** Ley de equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, del 27 de abril de 2000 (El Salvador, 2000).

- **Guatemala:** Ley de aprobación de la política nacional en discapacidad y plan de acción, del 31 de marzo de 2008 (Congreso de la República de Guatemala , 2008).
- **Honduras.** Ley de equidad y desarrollo integral de las personas con discapacidad, del 30 de septiembre de 2008 (Congreso Nacional de Honduras, 2008)
- **Nicaragua:** Ley de prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, del 27 de septiembre de 1995 (Asamblea Nacional de Nicaragua , 1995).
- **Panamá:** Ley N° 42 del 27 de agosto de 1999, por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Ley 34 de 1995 mediante la cual se legaliza la integración e inclusión de las niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Ley 1 del 28 de enero de 1992, Ley de Protección al Discapacitado Auditivo (Asamblea Nacional de Panamá, 1999).
- **Paraguay:** Ley 2479 Que establece la obligatoriedad de la incorporación de personas con discapacidad a las instituciones públicas, del 14 de octubre de 2004 (Congreso de Paraguay, 2004).
- **Perú:** Ley 27050 de la persona con discapacidad, del 18 de diciembre de 1998 (Congreso de la República del Perú, 1998)
- **Uruguay:** Ley de Protección Integral de Personas con discapacidad, del 27 de agosto de 2009 (Asamblea General de Uruguay, 2009).
- **Venezuela:** Ley para personas con discapacidad, de 5 de enero de 2006 (Asamblea Nacional de Venezuela , 2006).

Lo presentado hasta el momento confirma que, mundialmente, el tema de la discapacidad y la inclusión ha estado en las agendas de los entes gubernamentales como una prioridad para dar cumplimiento al principio de que la educación debe ser un derecho. Colombia, no ha sido ajena a estos movimientos, y aunque también se ha legislado ampliamente sobre el asunto, la aplicación normativa aún es deficiente en varios frentes, como quedará demostrado a continuación.

2.3.3 Disposiciones normativas en Colombia

Colombia ha suscrito diversas normativas y ha generado espacios de discusión, destinados a consagrar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad; en este contexto, ha generado disposiciones desde diversos sectores que aunque no se cumplan en su totalidad, son de enorme valía para hacer realidad ese esfuerzo constante de proteger los derechos de los estudiantes con distintas discapacidades, atender a sus requerimientos y ofrecerles condiciones equitativas para que accedan a escenarios educativos formales en todos los niveles educativos, incluida por supuesto, la educación superior, a continuación se enuncian las mismas:

La Constitución Política de 1991 hace referencia de forma específica a las personas discapacitadas en 4 artículos. En primer término, el Artículo 13 atañe a la libertad y la igualdad de las personas ante la ley, en su tercer párrafo establece: “El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 13). Este artículo, aunque no hace alusión directa del término “discapacitado”, parte del reconocimiento que hicieron los miembros de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 a una población en estas condiciones. Así mismo, el Artículo 47 responsabiliza al Estado de llevar a cabo “una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”. En materia laboral establece lo que sigue:

[...] es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud. (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 54)

Por su parte, en lo que atañe a educación, la Constitución establece que el Estado debe tener la obligación de “la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales” (Constitución

Política de Colombia, 1991, Art. 68). Vale la pena destacar que en la totalidad del articulado que conforma la Constitución, solo en cuatro de ellos hace mención específica de la población con discapacidad. Tras varios años, se adelantaron iniciativas como la Ley 324 de 1996 que aborda el tema de la población sorda, y también la Ley 361 de 1997 sobre la integración plena a la sociedad de personas con limitación, tanto el Congreso como el sector público se han mostrado dispuestos y han emprendido acciones para estar acordes con las recomendaciones internacionales y los preceptos constitucionales en cuanto a inclusión social de discapacitados. Es relevante decir que las leyes mentadas no son las únicas que en Colombia han abordado el tema de la discapacidad. Por el contrario, existe un número importante de leyes que tratan este tema a profundidad y le han dado sustento legal a lo largo de los años, entre ellas:

- Ley 324 de 1996, mediante la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda
- Ley 361 de 1997, mediante la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación
- La Ley 582 de 2000, mediante la cual se establece el Sistema Deportivo Nacional de las personas con discapacidad y se crea el Comité Paraolímpico Colombiano.
- Ley 762 de 2002, por medio de la cual se aprueba Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con Discapacidad.
- Ley 1145 de 2007, mediante la cual se organizó el Sistema Nacional de Discapacidad.
- Ley 1346 de 2009, a través de la cual se ratificó la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad suscrita en Nueva York en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre del 2006.
- Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. (Como se citó en Soto, 2013, p. 29).

Por si fuera poco, estas no son las únicas leyes existentes sobre el tema de discapacidad, pues existen otras disposiciones que de forma indirecta han intentado favorecer a esta población. También, es posible encontrar no solo disposiciones en categoría de ley nacional, sino que además e han formulado decretos y resoluciones de diversos ministerios y la presidencia donde se hace un llamado a la inclusión social de la población discapacitada. Sin embargo, este entramado legal no ha sido suficiente para efectivizar y garantizar los derechos a la población que padece alguna discapacidad, en tanto que se les siguen vulnerando y desconociendo; es decir hay un evidente incumplimiento de las leyes, especialmente en el ámbito educativo.

Es claro que hablar de inclusión educativa implica analizar el contexto normativo que ha buscado favorecer este derecho en Colombia, para ello se presenta el siguiente normograma:

Tabla 1. *Normograma: Normatividad colombiana y educación a personas en situación de discapacidad*

Año	Tipo de normatividad	Número	Nombre	Artículo de Educación	Contexto de aplicación	Término utilizado para hacer referencia a niñas y niños con discapacidad
1994	Ley	115	"Por la cual se expide la ley general de educación"	Título III. Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones Capítulo I. Educación para Personas con Limitaciones o Capacidades. Artículo 46. Integración con el Servicio Educativo. Artículo 47. Apoyo y Fomento. Artículo 48. Aulas Especializadas. Artículo 49. Alumnos con Capacidades Excepcionales.	Nacional	Limitados
1994	Decreto	369	"Por el cual se modifican la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos, INCI".	N/A	Nacional	Ciegos
1996	Decreto	2082	"Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales"	Todos los Artículos	Nacional	Personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales

Año	Tipo de normatividad	Número	Nombre	Artículo de Educación	Contexto de aplicación	Término utilizado para hacer referencia a niñas y niños con discapacidad
1997	Decreto	2369	"Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996"	CAPÍTULO III Atención educativa de la población con limitaciones auditivas. Artículo 11- Artículo 22	Nacional	Personas con Limitación Auditiva
1998	Decreto	1509	"Reglamenta parcialmente el Decreto 369 de 1994 en referencia al Instituto Nacional para Ciegos INCI"	Artículo 18. Asesoría en materia educativa	Nacional	Personas con Limitación Visual
2003	Resolución	2565	"Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales"	Todos los Artículos	Nacional	Niños con Necesidades Educativas Especiales
2005	Ley	982	"por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones"	Capítulo III. Educación formal y no formal. Artículo 9 y Artículo 10.	Nacional	Personas sordas y sordociegas

2006	Ley	1098	"Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia."	Artículo 28. Derecho a la educación	Nacional	Niños, niñas y adolescentes con Discapacidad
2007	Decreto	470	"Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital"	Artículo 11°. Sobre el derecho a la educación	Nacional	Niños con Necesidades Educativas Especiales

Año	Tipo de normatividad	Número	Nombre	Artículo de Educación	Contexto de aplicación	Término utilizado para hacer referencia a niñas y niños con discapacidad
2009	Decreto	366	"Se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva."	Todos los Artículos	Nacional	Estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, estudiantes con discapacidad y estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales.
2009	Ley	1306	"Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación	Artículo 11. Salud, educación y rehabilitación.	Nacional	Ningún sujeto con discapacidad mental

			legal de incapaces emancipados."			
2009	Ley	1346	"Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006."	24. Educación	Nacional	Personas con discapacidad
2013	Ley	1618	"Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad."	Artículo 11. Educación	Nacional	Personas con Discapacidad/ Niños con Necesidades Educativas Especiales
2017	Decreto	1421	Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad	Reglamenta la ruta. el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media	Nacional	Disminuidos, físicos, sensoriales y psíquicos.

Fuente: elaboración propia

Como puede verse, el proceso normativo en Colombia desde diversas líneas y como ideal social, ha determinado rutas de abordaje para la población en situación de discapacidad, no obstante, es común en todas ellas y a lo largo de los años que el alcance desde el contexto educativo aplica solo para los niveles de preescolar, básica y media; inquieta más aun, y tal como se resalta en el más reciente acto normativo del año 2017, persiste la negligencia en el nivel superior.

Considerando lo expuesto, se evidencia la ausencia de lineamientos que establezcan el abordaje para garantizar el acceso de las personas en situación de discapacidad a la educación superior, así mismo, la falta de directrices para que las IES avancen de forma clara en este proceso, no obstante, abordar el tema implica conocerlo, para ello, de tal suerte que se logre dimensionar el tema de la inclusión, no desde su fuente primigenia que es la “discapacidad”, sino desde el sentido social de tener capacidades “diferentes”.

Se presenta a continuación, el recorrido histórico que sobre el tema de la discapacidad se ha presentado hasta su transformación desde un enfoque humano y social, de igual forma, se analizan los fundamentos conceptuales que se han dado en torno a la discapacidad y la integración hasta llegar al abordaje de la inclusión educativa.

2.4 Componente teórico

El tema de la discapacidad y la inclusión se presentan como conceptos centrales de la investigación, por lo tanto, en este espacio teórico se desarrollan el concepto de la discapacidad y su evolución y el cambio de paradigma social frente a su abordaje; a su vez, se desarrolla el concepto de inclusión educativa con base en el aporte teórico de diferentes autores, lo que permitirá analizar posteriormente la transferencia del concepto a la realidad del contexto educativo.

2.4.1 El concepto de Discapacidad. Recorrido histórico

Para un mejor entendimiento de lo que significa la inclusión educativa, es valioso saber cómo se ha manejado el concepto de discapacidad a lo largo de diferentes

periodos de la historia universal. Estos cambios han tenido como telón de fondo diversos paradigmas sociales acordes a cada una de las épocas en relación con la percepción que se ha tenido sobre la discapacidad. A continuación se enuncia una sucinta descripción de estos momentos teniendo en cuenta a los autores (Rosero & Jaramillo, 2012) :

Entre los siglos VI y XV se daba la exclusión más fuerte de toda la historia de la humanidad, en tanto que exterminaban a las personas que tenían algún tipo de discapacidad, los cuales eran quemados en la hoguera o exiliados a parajes inhóspitos, la razón es que los consideraban fenómenos con naturaleza demoníaca o castigos divinos. Desde el siglo VI, hasta el siglo XIX se abordó la discapacidad desde un paradigma proteccionista caracterizado por lo que sigue:

Las personas con discapacidad eran recluidas en orfanatos y condenadas a vivir de la mendicidad y la caridad. Estas personas eran vistas como seres antisociales que requerían un proceso de Educación en instituciones residenciales en los que se utilizaban modelos de restricción para modificar el comportamiento. (Rosero & Jaramillo, 2012, p. 24)

Luego, en el periodo de la Ilustración, la educación era un atributo muy valorado, y en ese sentido se pretendió incluir a personas con dificultades sensoriales, a tal punto que se avanzó en la construcción de escuelas especiales para capacitar personas con discapacidad de forma homogénea, así las cosas, la educación fomentaba la segregación; en este periodo se comienzan a crear las pruebas de coeficiente intelectual para medir las diferencias entre la inteligencia de los seres humanos.

Más adelante, en la Segunda Guerra Mundial se aplican medidas de rehabilitación, haciendo uso de categorías médicas que se caracterizan por afirmar que es en la deficiencia como tal, ya sea física, mental o sensorial donde se da el origen de las dificultades del ser humano estudiado; bajo este enfoque justifican la intervención de un equipo de especialistas para corregir las condiciones, por vía de la intervención de médicos, psicólogos, trabajadores sociales, etc. (Rosero & Jaramillo, 2012).

Seguidamente, entre 1960 y 1990 se trabajaba en el paradigma integracionista que valoraba la autonomía personal y pone en primera medida los derechos humanos, esto se traduce en que las familias y las personas con discapacidad deseaban poder desarrollar una vida en la que sus condiciones fueran lo más normal posible, teniendo en cuenta que después de que asistían a los centros especiales de educación se les dificultaba integrarse a la sociedad; en este tiempo se avanzó bastante en el reconocimiento de los derechos esta población; adicionalmente, se avanzó en la posibilidad de incluir a niños con dificultades a aulas regulares con ayuda de un asistente especializado en el tema, esto con el fin de generar un entorno preciso para la aceptación en sociedad.

Para finalizar, entre la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI se da el paradigma de la inclusión plena que se fundamenta en un modelo social, según el cual la discapacidad es responsabilidad de la sociedad en su conjunto y se debe lograr mediante leyes y normas hacer transformaciones pertinentes para lograr la participación de esta población y buscar la igualdad.

Ahora bien, la concepción de discapacidad, bajo el modelo social enfocó el tema de la educación hacia las Necesidades Educativas Especiales (NEE), en esta se considera la discapacidad como “un producto del encuentro de un individuo con ciertas características y un contexto que ofrece barreras y/o facilitadores para su actividad y participación social” (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010, p. 9). En ese sentido, lo que se requiere es que la sociedad responda con una adecuación del medio que permita incluir a este sector como parte integrante del mismo, y no como algo aislado y raro, de tal manera que hagan parte de los procesos de aprendizaje que ofrece la sociedad (escuelas, universidades, etc.). En la siguiente figura se mencionan las características más relevantes del Modelo Social para abordar la discapacidad:

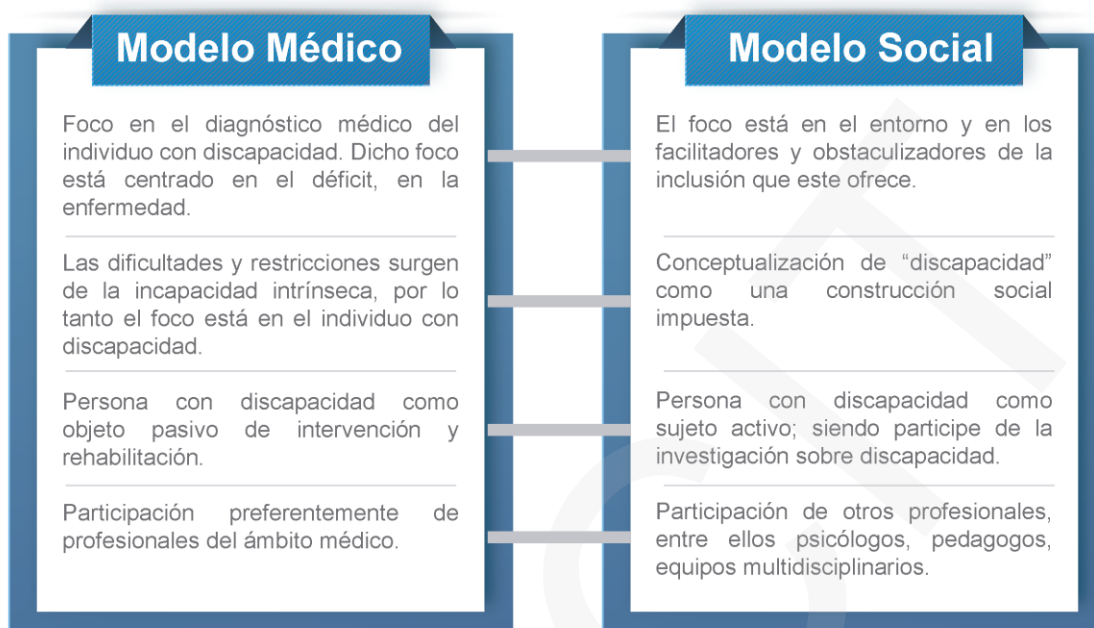


Figura 1. Modelo Médico Vs. Modelo Social

Fuente: (OMS, 2001 como se citó en Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010, p. 10)

En este periodo, además, la Organización Mundial de la Salud (2001) promulga la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF, la cual se establece que discapacidad es un término genérico que incluye:

- Deficiencia o alteración en las funciones o estructuras corporales (Nivel corporal)
- Limitación o dificultades en la capacidad de realizar actividades (Nivel individual)
- Restricción en la participación de actividades que son vitales para el desarrollo de la persona (Nivel social).

La discapacidad representa las alteraciones en el funcionamiento del ser humano considerando que ésta es producto de la interacción del individuo con el entorno en el que vive y se desarrolla; desde esta perspectiva, la Organización Mundial de la Salud, tomando elementos de los modelos

médico y social, estipula el abordaje de la discapacidad desde un modelo biopsicosocial, bajo el cual se da una visión integral, coherente con las dimensiones del individuo y del entorno desde una perspectiva biológica, individual y social. (ICBF, 2017, p. 1)

Los postulados planteados se resumen en la siguiente figura:



Figura 2. Alteración en la condición de salud

Fuente: (OMS, 2001)

En la actualidad, la discapacidad se ha visto teniendo en cuenta el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, así, ha dejado de considerarse una deficiencia de los seres humanos y en su lugar se considera algo simplemente humano. “Este cambio de perspectiva permite que las personas con discapacidad puedan optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales y no en centros especializados, y además de esto, que puedan ser consideradas dignas y

merecedoras de atención, protección y cuidado” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 15).

Ahora bien, uno de los elementos fundamentales para comprender la discapacidad y la forma más apropiada para facilitar su proceso social y educativo, es conocer, en términos de sus características específicas, cuáles serían sus posibilidades, es por ello que se detalla seguidamente cómo se da la clasificación de esta población.

2.4.2 Clasificación de la discapacidad

Si bien existen variaciones en el marco de las tipologías de la discapacidad, se adopta la taxonomía propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2001 y 2011, y que se recogen en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Esta es la tipología que actualmente reconoce el Estado colombiano, y que se trabaja, detecta y rehabilita en el sector salud bajo nueve tipos descritos en el siguiente cuadro:

Tabla 2. *Tipología de la discapacidad según la OMS*

Tipo de discapacidad	Características
Trastornos del espectro autista (TEA):	Estos hacen parte de los trastornos del neurodesarrollo que hacen su aparición a muy temprana edad. Sus principales manifestaciones son las siguientes: “un déficit en la capacidad para establecer interacciones sociales recíprocas, dificultades de comunicación y en las habilidades pragmáticas del lenguaje, y un trastorno de la flexibilidad comportamental y mental (Martín-Borreguero, 2004; Wing, 1998; Murillo, 2013 como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 51). Cabe señalar que este tipo de trastornos no se adquieren a lo largo de la vida sino que tienen un origen biológico.
Discapacidad Intelectual	Al igual que el anterior, esta discapacidad hace parte del neurodesarrollo, por lo tanto, es biológica, es decir, se nace con ella. Aparece antes de los 18 años y tiene que ver con un conjunto de factores que limitan la capacidad intelectual y adaptativa; esto se ve reflejado en problemas para comprender procesos académicos y sociales, dificultades para concretar tareas cotidianas como las de cuidado personal, entre

	otros factores que requieren de una atención especializada (Ministerio de Educación Nacional, 2017).
Discapacidad Auditiva	Esta abarca las distintas fases de pérdida auditiva que limitan la capacidad de percibir los sonidos y realizar intercambios verbales de comunicación con otras personas. Cabe señalar que la concepción sobre las personas sordas ha trascendido a un ámbito socio cultural, en la medida que no se trata de que estas personas escuchen o no, sino de su capacidad de dominar el idioma de manera visual y gestual, es decir, la lengua de señas, la cual puede adquirirse durante los primeros años de vida (Domínguez y Velasco, 2013; Domínguez y Alonso, 2004; Valmaseda, 2002; Marchesi, 1998, 1999 citados por Ministerio de Educación Nacional, 2017). “Aquí se incluyen las personas sordas usuarias de lengua de señas colombiana (LSC) y personas sordas usuarias del español oral o escrito como segunda lengua” (MEN, 2006d; Insor, 2012 citados por Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 51).
Discapacidad Visual	Esta discapacidad, al tener diversas causas, puede ser adquirida puede ser del desarrollo; abarca todo un conjunto de condiciones oculares, desde la pérdida total de la visión hasta lo que se conoce como baja visión (OMS, 2015; Gray, 2009 como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2017).
Sordoceguera	Esta discapacidad resulta de la combinación de dos tipos de condiciones, y son aquellas personas que presentan alteraciones de tipo auditiva y visual a la vez. Sus principales consecuencias se dan en la comunicación, la movilidad, el acceso a la información y la orientación espacial. Por esta razón para su autonomía requieren de apoyos especializados (Álvarez, 2004; Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; FOAPS, 2016 como se citó en Ministerio de Educación 2017).
Discapacidad física	Esta es una categoría heterogénea porque en ella se incluyen todas las dificultades que pueda presentar una persona con relación a su movilidad; debido a la variedad de causas esta puede ser adquirida a lo largo de la vida fruto de un accidente o una lesión, o también puede ser parte del desarrollo. Las personas con esta condición pueden tener dificultades para manipular objetos, escribir, desplazarse de un lugar a otro, pasar de una posición a otra, llevar a cabo las labores de cuidado personal, etc. (Ministerio de Educación Nacional, 2017).
Discapacidad Psicosocial	En esta categoría se enmarcan todos los tipos de trastornos mentales, así como los de ansiedad,

	depresión, etc. que afectan significativamente la realización labores cotidianas y de tareas que implican el control del estrés y de emociones. “Se incluyen aquí las repercusiones en el funcionamiento cotidiano de trastornos como la esquizofrenia, el trastorno afectivo-bipolar, el trastorno obsesivo-compulsivo, la fobia social, el trastorno de estrés postraumático, entre otros” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; OMS, 2013 citados por Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 52).
Trastornos permanentes de la voz y el habla	Estos se refieren al conjunto de alteraciones relacionadas con “el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y ritmo y la velocidad del habla” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 52); que ocasionan una serie de dificultades para la emisión de sonidos y por ende para la comunicación con otros individuos. Aquí se incluyen las personas que presentan dificultades graves para emitir de manera fluida palabras o frases (tartamudez) (Ministerio de Educación Nacional, 2017).
Discapacidad Sistémica	Incluye todas aquellas condiciones de salud que impiden que los niños o adolescentes tengan participación en una institución educativa y en general en la sociedad dada la gravedad de la afectación. De esta categoría hacen parte los diferentes tipos de cáncer, los padecimientos óseos, cardiovasculares, neuromusculares o de la piel, y otros como la insuficiencia renal crónica, etc.

Fuente: elaboración propia con base en (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

Es preciso decir que el proceso de clasificación de la discapacidad ha determinado en gran medida las condiciones para garantizar que quienes la padecen puedan incorporarse de manera “funcional” al sistema educativo. Vale aclarar que para llegar a lo que se conoce hoy como inclusión educativa, se ha dado un largo camino de trabajo y discusiones de carácter psicopedagógico que permitieron inicialmente bajo el concepto de “integración educativa”, que las personas en situación de discapacidad pudieran acceder al sistema educativo; tema que a continuación se expone.

2.4.3 El concepto de integración educativa

El concepto de Integración en el ámbito educativo tiene que ver con la adaptación de los centros de enseñanza a las condiciones educativas especiales de los niños, con el fin de que los estudiantes que presentaran alguna discapacidad, pudieran

acceder y participar en la escuela común; se presentó como un movimiento que transformó tanto la educación especial como el funcionamiento de la escuela común; y , aún, tiene como fin que los niños y niñas que antes solo eran alumnos de escuelas especiales, se incorporen en escuelas comunes y se relacionen con otros niños y niñas (Blanco, 1999; López, 2001 como se citó en UNICEF, 2014).

Aquí, la figura del maestro integrador apareció como el maestro de los niños y niñas con NEE, haciendo que, en muchos casos, hubiera un maestro por cada niño con discapacidad en el aula; y en otros tantos estaba incomunicado con el maestro del aula y con sus actividades de formación (UNICEF, 2014).

Lo anterior se convertía en un camino de apoyo subjetivo, poco articulado, limitando el avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje de quien era “integrado”, reforzando en los docentes la creencia de que la educación del estudiantado clasificado con “Necesidades Educativas Especiales” en sus clases era fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

2.4.4 El cambio de paradigma en la educación de la población en situación de discapacidad: de la integración a la inclusión

En los últimos años se ha dado un cambio en la terminología, más allá de la semántica, al pasar de concepto “integración” al concepto “inclusión”. Esto debido a que según Barrio (2009, p. 16) “la escuela inclusiva hace referencia a la idea de que la escuela es para todos, la educación es para todos [...] y la integración se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente” (como se citó en Rodríguez, 2016, p. 17). Es decir, la educación inclusiva valora la diversidad y la considera como un elemento enriquecedor del proceso enseñanza aprendizaje.

Además, es preciso mencionar que la educación inclusiva es un concepto más integral, en la medida que busca que todos los alumnos aprendan juntos sin tener en cuenta las diferencias de raza, condiciones económicas, características físicas, etc. Esto quiere decir que, todos los niños y niñas sean aceptados y que la educación que reciban se adapte a sus necesidades, esto es como lo indica Barrio

(2009, p.16) “las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se convierten en necesidades de la escuela” (como se citó en Rodríguez, 2016, p. 17).; mientras que la educación integradora establece que “las necesidades son de los alumnos y se adopta un conjunto de actuaciones para hacerles frente y conseguir así que los alumnos se adapten en la escuela ordinaria” (Barrio, 2009, p. 16 como se citó en Rodríguez, 2016, p. 17). En otras palabras, las necesidades especiales se normalizan mediante recursos como las adaptaciones de currículos.

De igual manera, Díaz (2008) citado por Rodríguez (2016) propone una serie de diferencias entre la educación integradora y la educación inclusiva, a saber:

- La integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con NEE, mientras que la inclusión plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como un derecho.
- La integración habilita determinados apoyos, por el contrario, la inclusión se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están implicados.
- La integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos, y que la educación inclusiva propone un currículo inclusivo, común para todos los alumnos, en el que implícitamente van incorporadas las adaptaciones.
- Supone la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema regular, y al contrario está la inclusión, ya que supone un sistema único para todos [...], de tal modo que se adapten a la diversidad de la totalidad. (p. 17)

En consecuencia, comprender la transición de integración a inclusión supone entender al otro desde sus capacidades, no desde lo que no puede. A continuación, se presenta una tabla comparativa bajo la cual se pueden determinar más claramente las diferencias de ambos enfoques:

Tabla 3. *Integración Vs. Inclusión*

Variable	Integración	Inclusión
Percepción del niño(a)	Orientada a un trato más igualitario en la medida de lo posible.	El niño y la niña se miran como son y se sienten aceptados en sus diferencias.
Relaciones entre niños y niñas	En la práctica se alientan relaciones solo entre niños y niñas con habilidades diferentes.	Alienta relaciones entre niños y niñas con discapacidad y sus compañeros de clase sin discapacidad.
Tipos de escuela	Una escuela regular seleccionada.	Cualquier escuela de la comunidad.
Currículo y metodología	Especial para niños con alguna discapacidad.	Diversificación curricular y metodologías que respeten los diversos ritmos y formas de aprendizaje.
Características del sistema educativo	Adaptar el niño(a) a una escuela regular.	El sistema educativo se adapta al niño(a).
Docente	Docente regular o especialista.	Docente de aula o especialista.
Efectividad del docente	Especialidad para atender estudiantes normales en su desarrollo.	Con capacidad para incluir a todos los niño (a) s en el proceso de aprendizaje.
Oportunidad de participación de niño(a)s	Parcial.	Igual para todos los niño(a)s.
Otros enfoques que se manejan	Aprenden entre iguales.	Aprenden en la diversidad.
Participación de la familia	Limitada.	Permanente.
Tipo de acompañamiento	Solo docente y familia.	El equipo acompaña todo el proceso.
Tipo de políticas	Se atiende a un sector de niño(a) s con discapacidad.	Se requiere de políticas integrales.

Fuente: tomado y adaptado de (Rodríguez, 2016, p. 18)

De manera paralela al cambio de integración a inclusión, se ha dado un abordaje social diferente al tema de la discapacidad, y surge entonces el enfoque de diversidad; éste, al igual que el modelo social, se constituye como un desarrollo del paradigma de la vida independiente tal como afirman Palacios y Románach (2006):

El modelo de la diversidad propone claves para construir una sociedad en la que todas las mujeres y hombres vean preservada plenamente su dignidad. Una sociedad en la que la diversidad, y en concreto la diversidad funcional, sea vista como una diferencia con valor y no como una carga independientemente de la edad a la que se produzca. Una sociedad en la

que exista la igualdad de oportunidades y nadie sea discriminado por su diferencia. En definitiva, una sociedad más justa en la que todas las personas sean bienvenidas, aceptadas y respetadas por el simple hecho de ser humanos. (pp. 223-224)

En ese sentido, el modelo de la diversidad, nacido en España en 2006 de la mano de Palacios y Romaña, se constituye como una de las mejores formas de romper con la dicotomía discapacidad/capacidad. Su eje de atención es la dignidad de la persona y dentro de la diversidad, el énfasis se hace en lo que representa abordar el tema de la discapacidad desde un proceso de análisis de lo que puede funcionar, en lugar de lo que no funciona, surgiendo entonces el concepto de diversidad funcional.

Por otra parte, para abordar el concepto de diversidad y las implicaciones de la misma en un marco de los derechos humanos, surge el concepto de inclusión, con el fin de acabar con la exclusión que resulta de las actitudes negativas de las personas, y de la falta de reconocimiento de la diversidad.

De este modo, tal como lo plantea la Unesco (2005):

La Inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. (Como se citó en García, Pérez, & Ramos, 2000, párr. 2)

Con base en lo anterior, la diversidad entonces puede ser vista desde tres ejes, a saber:

- Diversidad Cultural; entendida como la pluralidad de expresiones artísticas, etnia, creencias, estructura social y condición socioeconómica.
- Diversidad de Género; se refiere a la condición que genera el tipo de orientación sexual de la persona.
- Diversidad Funcional; hace referencia a las habilidades de las personas en relación con lo cognitivo, físico y psicoemocional; aquí se encuentran las personas que presentan alguna discapacidad de orden físico, o que tienen alguna alteración de su salud mental, necesidades educativas

especiales, o capacidades o talentos excepcionales (Universidad Cooperativa de Colombia, 2014).

Como puede verse, si bien se ha pretendido hacer una transición de la integración a la inclusión educativa, dicho proceso está mediado por unas condiciones en las cuales ambos enfoques (integración e exclusión) difieren, y que ponen como ideal el enfoque de inclusión educativa. Aspectos como su filosofía, conceptualización, características y requerimientos; desde una dimensión de integralidad propia de la inclusión deben estudiarse, de tal suerte que pueda facilitarse la transferencia de lo estipulado teóricamente a la realidad de las Instituciones de educación superior. A continuación, se desarrollan las nociones propias de la inclusión educativa.

2.4.5 Filosofía de la inclusión

Desde la UNESCO y bajo su interés permanente de favorecer el pleno desarrollo de las niñas/niños y jóvenes en situación de discapacidad, se han dado importantes lineamientos bajo los cuales se debe abordar el concepto de inclusión:

1. Derecho a la educación: la educación es un derecho para todos. Esta no es dependiente del resultado de lograr empleo, ni de demostrar la capacidad de contribución a la sociedad.

2. Derecho a la igualdad de oportunidades: todos los ciudadanos tienen derecho a una igualdad de oportunidades. Lo cual no significa que todos deban ser tratados igual. Como principio de justicia y equidad se requiere que se identifique la diversidad de los niño/as y se les trate de forma diferencial en la provisión de los servicios educativos para la apropiación de metas comunes.

3. El derecho a participar en la comunidad: es un principio de no segregación. La educación como principio debe ofrecerse con compañeros sin discapacidad. Los niño/as no deben tener restricciones de acceso a la educación, al currículo ofrecido o a la calidad de la enseñanza que reciben.

Figura 3. Concepto de inclusión como derecho

Fuente: Adaptado de UNESCO citado por (Educación Inclusiva, 2006, párr. 2)

2.4.6 El concepto de Educación Inclusiva

Aunque el surgimiento del concepto de educación inclusiva se dio hace más de una década, todavía no se ha llegado a un consenso sobre su correcta definición, debido a que generalmente se cree que este se refiere a niños que presentan alguna discapacidad, o necesidad educativa especial. No obstante, cabe resaltar que la definición de la UNESCO (2005) citada por Noriega (2014) ha venido teniendo mucha acogida dada su amplitud:

La educación inclusiva puede ser concebida 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. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (p. 14)

2.4.6.1 Características de la educación inclusiva

Si bien el concepto ha sido abordado desde diversas dimensiones, aquí se hace alusión a las características propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) en su documento “Lineamientos de Política de educación superior inclusiva”; no sin antes señalar que, como ideal es un referente importante, pero la realidad determina que aun en niveles previos a la educación superior, falta mucho camino por recorrer; las siguientes son las características que según dicho documento se han de encontrar en una educación inclusiva:

1. **Participación:** se encuentra dentro de una política social holística. La participación tiene que ver con el papel que tiene la educación dentro de la sociedad y de las relaciones en todos los niveles, no solo en las aulas de clase o en el entorno educativo. La educación debe ir más allá de “sentar las bases empíricas y conceptuales para forjar una ciudadanía democrática” (Opertti como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 27) , debe ser una política social que promueva la justicia social.
2. **Diversidad:** este término se constituye como el más representativo de la educación inclusiva, y es necesario que sea visto como una característica innata del individuo y de la vida que este desarrolla. De este modo, se debe entender que como todos los seres humanos son diversos, este concepto debe resignificarse con el fin de que no sea usado para “patologizar” las diferencias humanas. “Sin embargo, es clave precisar que esta definición debe rescatar la riqueza propia de la identidad y particularidades de aquellos estudiantes que, por razones de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico requieren especial protección” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 28).
3. **Interculturalidad:** este término se refiere al hecho promover el diálogo entre culturas, de manera crítica, recíproca, abierta y autocrítica, va más allá de la multiculturalidad donde solo coexisten varias culturas. Es una serie de relaciones que se dan entre diversas culturas, lo cual termina en un proceso dialéctico de permanente transformación y aprendizaje de cada uno de los saberes culturales, siempre bajo la base del respeto mutuo. Parte de reconocer que cada persona es diferente y que cada grupo social o cultural tiene una riqueza implícita dada su diversidad.
4. **Equidad:** es una estrategia que permite que “los entornos, productos y servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados,

independientemente de sus capacidades, dimensiones, género, edad o cultura” (Aragall como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 31). En consecuencia, hablar de equidad en el marco de la educación hace referencia a reconocer la diversidad en el entorno estudiantil; es decir que un sistema educativo con equidad es aquel donde se adopta la diversidad como parte de su estrategia enseñanza-aprendizaje, y se le brinda a cada estudiante lo que este requiere, teniendo en cuenta un enfoque diferencial; esto es tener en cuenta las necesidades del individuo de carácter social, económico, político, etc. para educar, más allá de prácticas asistencialistas o de focalización.

5. **Pertinencia:** este concepto dinámico pone de presente la capacidad de la educación superior y más específicamente las Instituciones, de dar respuestas a las necesidades de su entorno, es decir, la forma que impactan de manera positiva los contextos social, económico, político y cultural de su comunidad, y cómo su oferta y sus métodos la favorecen.
6. **Calidad:** si bien existen múltiples connotaciones, el término hace alusión a las condiciones óptimas que generan una mejora continua de la educación en todos los niveles. Sin embargo, como lo plantean Harvey y Green, “la calidad es un concepto dinámico que posee diferentes significados dependiendo del contexto en el que se utiliza” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 32).

Dichas características son interdependientes y su articulación se da en el marco del enfoque de derechos.

Ahora bien, para lograr un proceso de inclusión educativa es fundamental el cumplimiento de sus requerimientos, pues no se trata solo de permitir que una persona, para este caso, en situación de discapacidad, logre llegar al escenario de la educación superior; es indispensable proveerle las condiciones de orden

académico, de infraestructura y administrativas que le garanticen que logrará recorrer su camino formativo en igualdad de condiciones a los demás.

Los siguientes son los principales requerimientos que han de considerarse al momento de plantear estrategias para el logro de la inclusión educativa.

2.4.6.2 Requerimientos de la educación inclusiva

El ideal de educación inclusiva, para el caso de la población en situación de discapacidad, tiene en sí una serie de requerimientos para el cumplimiento de los principios abordados en apartes anteriores, los cuales se describen a continuación.

2.4.6.2.1 Accesibilidad (Diseño Universal)

Generalidades

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006) en su artículo 9, Accesibilidad Universal y Diseño para Todos es sinónimo de igualdad de oportunidades; razón por la cual se establece como cuestión fundamental de los países:

La identificación y la eliminación de los obstáculos y las barreras de acceso que las personas con discapacidad puedan tener para acceder, en igualdad de oportunidades a su entorno físico, transporte, instalaciones, servicios públicos y tecnologías de la información y las comunicaciones. (Como se citó en Universidad Rey Juan Carlos, s.f., párr. 1)

Se considera diseño universal o diseño para todas las personas, aquella actividad donde se crean, en la medida de lo posible, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, entornos, instrumentos, dispositivos, programas y herramientas, de forma tal que todas las personas los puedan utilizar sin tener que adaptarlos o hacer un diseño especializado. En consecuencia, el diseño mencionado deberá ser:

- ✓ “Adecuado para la mayoría de usuarios sin ninguna modificación.
- ✓ Fácilmente adaptables a los distintos usuarios.

- ✓ Qué permitan la interacción con las ayudas técnicas” (Universidad Rey Juan Carlos, s.f., párr. 5).

Respecto a este último punto, se requiere conocer entonces cuáles son las ayudas técnicas más comunes que usan las personas en situación de discapacidad (diversidad funcional).

Generalmente se relaciona el concepto de diseño universal con el de persona con discapacidad y barrera arquitectónica, por lo cual se llega a la conclusión de que los beneficios de este tipo de medidas van a un grupo muy reducido, que es el de personas con discapacidad, y más específicamente es de las personas que usan sillas de ruedas. Aunque es cierto que dicho concepto ayuda a las personas con discapacidad, la Universidad Rey Juan Carlos (s.f.) plantea las siguientes consideraciones:

- Aunque las barreras arquitectónicas son parte de las barreras que se pueden encontrar y, que se engloban dentro de las físicas, hay otros tipos de barreras que pueden llegar a dificultar la participación, como las barreras comunicativas y las actitudinales.
- El colectivo de personas con discapacidad abarca un abanico muy amplio, caracterizado por la diversidad en el funcionamiento, por lo que, a la hora de diseñar un entorno, producto y/o servicio, no se debe pensar únicamente en las personas usuarias de silla de ruedas o con limitaciones en la movilidad, sino en todo el conjunto personas con discapacidad bien sea sensorial (visual y auditiva), psíquica y/o intelectual.
- Si se entiende la discapacidad, desde un modelo social, como una limitación para la participación activa, de manera temporal o permanente, de los contextos y entornos de los que todos forman parte, todas las personas se van a beneficiar en algún punto de la vida del diseño para todos. (párr. 7)

Este último punto se expone a manera de síntesis explicativa en la siguiente tabla:

Tabla 4. *Beneficiarios del diseño para todos*

Categoría	Subcategoría	Tipo
A. Diversidad funcional	Personas con discapacidad motriz	Persona con Discapacidad física • Personas con movilidad reducida • Personas con discapacidad física ambulante • Personas con discapacidad para asir o manipular algo • Personas usuarias de sillas de rueda (hemipléjicas y tetrapléjicas)
		Personas con falta de coordinación • Personas con dificultad para inclinarse, arrodillarse • Personas de talla baja o gigantismo • Personas con limitación de resistencia
	Personas con discapacidad sensorial	Personas con discapacidad visual • Personas ciegas • Personas con baja visión Personas con discapacidad auditiva • Sordas • Hipoacúsicas
	Personas con discapacidad Intelectual	Personas con discapacidad Intelectual • Personas con dificultad para interpretar información • Personas con dificultades de orientación
B. Población en general	Adultos mayores	• Adultos mayores discapacitados • Adultos mayores no discapacitados
	Niños	NA
	Mujeres embarazadas	NA
	Personas con dificultades de movilidad	• Discapacidad transitoria • Movilidad reducida temporal

Fuente: elaboración propia con información tomada de (Observatorio de la accesibilidad, 2004)

Teniendo en cuenta lo anterior, el concepto de accesibilidad universal y el diseño para todos pasa de ser sinónimo de “eliminación de barreras” para ir a hacer parte de una dimensión más amplia, relacionada con el concepto de entorno saludable, en el cual se mejora la calidad de vida de las personas y se promueve la igualdad de oportunidades (Universidad Rey Juan Carlos, s.f.).

Es preciso mencionar en este punto que para poder crear entornos accesibles y seguros es necesario tener en cuenta dos conceptos: la *antropometría* que estudia cuantitativamente los rasgos físicos del hombre a través de mediciones; y la *ergonomía* que tiene que ver con adecuar todos los productos, sistemas y entornos a las necesidades, características y limitaciones de las personas para aumentar su seguridad y comodidad (Universidad Rey Juan Carlos, s.f.). De manera que ambas disciplinas se complementan, pues el estudio de las mediciones humanas dará paso a la creación de entornos de trabajo, o de educación adecuados.

Principios del diseño universal

Con base en lo anterior, es importante decir que son varios los principios que debe cumplir el diseño universal para la consecución de entornos seguros y accesibles. Estos son clasificados en lo que se conoce como criterios DALCO (Deambulaci3n, Aprehensi3n, Localizaci3n y Comunicaci3n), los cuales fueron definidos en la norma UNE 170001-1 de AENOR (2007) de la siguiente forma.

- Deambulaci3n: definida como la acci3n de desplazarse de un sitio a otro, hace referencia a que todas las personas deben poder movilizarse con facilidad, teniendo en cuenta las ayudas t3cnicas que tiene, si el usuario est3 solo o acompa1ado, o si se encuentra hablando, jugando, cansado, mareado, etc. Aqu3 se deben considerar las zonas de circulaci3n, las 3reas de descanso, los tipos de pavimento y los cambios de plano.
- Aprehensi3n: la acci3n de manipular (maniobrar con las manos u otras partes del cuerpo, o con otros elementos cuando no se puedan usar las anteriores)

es necesaria para hacer uso de todos los productos o servicios dentro de un entorno, por esto, se deben tener cuenta los elementos para la localización, los espacios de aproximación, la ubicación, el diseño y los elementos para el transporte.

- Localización: tiene que ver con el conjunto de elementos que permiten dar a conocer algo y distinguirlo del resto, tales como señales, iluminación, etc. Para lograr una correcta localización es necesario contar con una buena señalización, iluminación, pavimento, otros medios de localización y servicios auxiliares.
- Comunicación: hace referencia a la acción de transmitir y recibir información sobre la disponibilidad de bienes o servicios en un entorno a través de medios materiales o del personal. Así, el sistema de comunicación debe contener todos los elementos que le permitan a las personas obtener toda la información necesaria para poder utilizar el entorno con seguridad, comodidad y autonomía.

De este modo, los espacios, instalaciones, edificaciones y servicios se clasifican según su nivel de accesibilidad de la siguiente manera:

- Nivel adaptado. Un espacio, instalación, edificación o servicio se considerará adaptado si se ajusta a los requisitos funcionales y dimensionales que garanticen su utilización autónoma y cómoda por niveles de accesibilidad las personas con discapacidad.
- Nivel practicable. Cuando por sus características, aún sin ajustarse a todos los requisitos que lo hacen adaptado, permite su utilización autónoma por personas con discapacidad.
- Nivel convertible. Cuando mediante modificaciones, que no afecten a su configuración esencial, pueda transformarse como mínimo en practicable. (Universidad Rey Juan Carlos, s.f., párr. 17)

Adicionalmente, en la siguiente figura se observan los lineamientos establecidos internacionalmente en términos de Diseño Universal y accesibilidad:

De Acceso



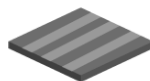
Rampas

8% de desnivel de suelo antideslizante, con 90 cm de ancho y protecciones laterales.



Pasillos

Con pasamanos a 90 cm.



Suelos

Lisos y nivelados (evitando alfombras sueltas) de material antideslizante.



Puertas

De 90 cm de ancho y manillas de barra a 1 m del suelo



Ventanas

Accesibles en altura y sin obstáculos.



Interruptores y enchufes

A 1 m del suelo.



Puntos de sujeción

Para facilitar el agarre por precaución.



Ascensores

Ancho de la puerta de 90 cm con botones a 1 m del suelo.



Otras adaptaciones de acceso a plantas

Scalabil, oruga portátil, scoiattello, Explorer...

Cuarto de Baño



Inodoro

Altura que permita la transferencia, acceso a teléfono, ducha, asideros a ambos lados, papel higiénico cortado...



Lavabos

Altura accesible en silla de ruedas, sin pedestal, grifos monomando, jabón en dosificadores...



Duchas

Suelo antideslizante, sin plataforma, con asideros o sillas de ducha



Mesa camilla

Para facilitar los cambios de ropa o adecuar la higiene.



Taquillas

Para facilitar los cambios de ropa o adecuar la higiene.

Mobiliario

Sillas

Si el medio de transporte es la silla de ruedas, la persona puede transferirse a una silla estándar adaptada (con tiras adhesivas antideslizantes, cuñas y cojines en el asiente, taco separador, reposapiés, etc.



Mesas

Con escotadura y pivotes de sujeción a la silla o altura de 78 cm, bordeadas de plástico, con materiales antideslizantes, plano inclinado, etc.



Figura 4. Lineamientos de accesibilidad física - Urbanística y edificación

Fuente: Adaptada de (Universidad Rey Juan Carlos, s.f., párr. 18)

Si bien, el tema de infraestructura universal es fundamental para lograr el desplazamiento y acceso a los entornos y espacios físicos propios de cada institución educativa, el proceso trasciende al entorno académico bajo el cual también deben darse adecuaciones específicas; seguidamente se explica y describe este requerimiento.

2.4.6.2.2 Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares hacen referencia a las modificaciones que se realizan a los elementos que conforman la propuesta educativa, a saber: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, actividades, etc.; con el fin de poder responder a las necesidades específicas de todos los estudiantes; mediante estas adaptaciones se facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje a la población con diversidad funcional y además se les permite acceder a un currículo común (Down España, 2014).

Cabe señalar que la educación inclusiva parte del supuesto de “diseñar y desarrollar un currículo común, diverso y flexible cuyos fundamentos se derivan de la atención a la diversidad de capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, de la flexibilidad en el alcance y del logro de los objetivos de aprendizaje” (Down España, 2014, p. 11); planteamiento que permite llegar al concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Bajo el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje, para la organización educativa implica “la flexibilización de los currículos para adaptarse a los estudiantes en un mundo donde la diversidad es la norma y no la excepción” (Gómez, Ladino, & Trujillo, 2016, p. 6). Dicho diseño hace que se piense la educación desde las prácticas de los profesores hasta llegar a la metodología de una enseñanza para todos, y que así la educación no esté estandarizada para algunos, sino que se tenga en cuenta la totalidad de los procesos de transformación.

Por su parte, las adaptaciones curriculares individualizadas se pueden entender “como un proceso de toma de decisiones compartido, destinado a ajustar

y complementar el currículo común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes y lograr su máximo desarrollo personal y social” (Down España, 2014, p. 11). Es decir, consisten en desarrollar un currículo adaptado a las necesidades específicas del estudiante, donde se tomen decisiones en cuanto a lo que se tiene que aprender y su secuencia, además de la forma de enseñanza y los criterios de evaluación.

Es preciso mencionar que esto no quiere decir que sea un currículo paralelo o aislado al de los demás estudiantes. Al respecto, Rose y Meyer (2002) plantean tres principios a seguir con el fin de maximizar el aprendizaje y la participación y minimizar las barreras:

- Proporcionar al estudiante múltiples medios o formas de representación del contenido. Esta multiplicidad proporcionaría un mayor y más amplio espectro de opciones de acceso real al aprendizaje a cada alumno.
- Proporcionar múltiples medios de expresión al estudiante que permitan que cada uno de ellos demuestre el aprendizaje de acuerdo a su estilo propio y a sus preferencias.
- Proporcionar al estudiante múltiples medios de motivación que permitan que cada alumno encuentre su incentivo para el aprendizaje de forma que transformen los estímulos externos en un foco endógeno de acción y de motivación. (Como se citó en Down España, 2014, p. 11)

Los tres principios constituyen una reorganización del aprendizaje que va más allá de adaptar currículos eliminando objetivos y contenidos de aprendizaje, pues se trata de valorar desde el principio la diversidad y a ese nivel diseñar los procesos de enseñanza pensando en las necesidades de cada estudiante; de este modo el proceso iría más de la mano con una educación inclusiva.

Ahora bien, en caso de que el alumno luego de la adaptación no haya podido alcanzar objetivos básicos, se empieza a pensar en una Adaptación Curricular Significativa, la cual es una modificación de la programación que constituye lo siguiente:

- Partir de una evaluación inicial para establecer la base de la que se parte.
- Tener en cuenta las posibilidades reales del estudiante y combinar ese aspecto con el de un avance razonable sobre su saber anterior.
- Saber qué necesita y qué puede aprender, establecer objetivos y contenidos adecuados.
- Determinar cómo va a aprender significa determinar los materiales y procedimientos.
- Tiene que quedar claro cómo se va a valorar su progreso (evaluación).
- Los profesores de cada área coordinados por el tutor y asesorados por el departamento de orientación son los que elaboran las adaptaciones curriculares significativas. (Down España, 2014, p. 12)

El propósito de dichas adaptaciones es que los estudiantes adquieran la mayor cantidad de competencias básicas posibles, y se desarrollan mediante contenidos que faciliten el aprendizaje significativo el cual les permitirá resolver diversas situaciones dependiendo del contexto. A continuación, se explica gráficamente el proceso:

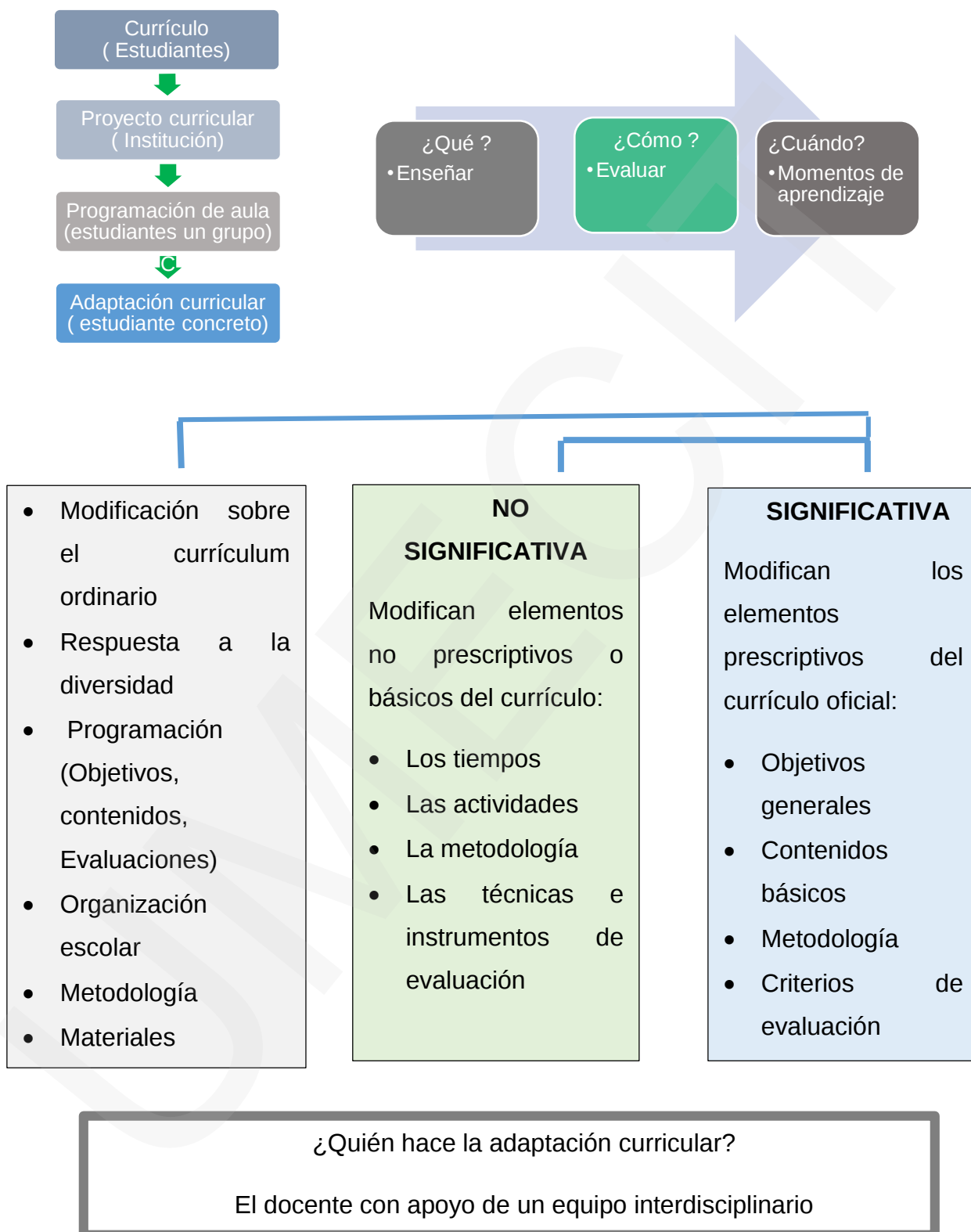


Figura 5. Proceso de adaptación curricular

Fuente: elaboración propia

Hasta aquí, se tiene claro que el tema físico, al igual que el tema curricular son fundamentales en el enfoque de la educación inclusiva, no obstante, quien hace realidad el proceso, y en este caso, cumple un papel fundamental es el docente, como guía y orientador del aprendizaje. Sin embargo, contar con una sólida formación en un objeto de estudio específico no garantiza que un profesional sea idóneo para garantizar procesos académicos inclusivos; es preciso una formación que amplíe sus competencias como se expone seguidamente.

2.4.6.2.3 Formación del cuerpo docente

En el marco de la educación inclusiva la formación de los docentes se constituye en un asunto prioritario; según diversos autores como Vaillant (2009) citado por Calvo (2013), hay consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no se puede dar sin la intervención decidida de los docentes.

Según Calvo (2013) uno de los aspectos que tiene mayor incidencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos es todo lo que tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los profesores, así como con las expectativas que estos tienen sobre sus estudiantes; por ello, este asunto debe tratarse con mucha dedicación y es necesario tener en cuenta este rol para poder avanzar en el proceso.

En ese sentido, más allá del dominio específico de las áreas y objetos del saber, un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica. En este punto, Calvo (2008) citado por Calvo (2013) afirma que los postulados de la pedagogía activa aprendidos a través de los grandes pedagogos, así como el conocimiento de los postulados de la pedagogía crítica, pueden ser de gran ayuda para adquirir las competencias y habilidades que conlleven a la flexibilización de los espacios de enseñanza y de aprendizaje, y formar a partir de propuestas que impliquen el reconocimiento de las capacidades cognitivas y expresivas de sus alumnos en el marco de la inclusión.

Asimismo, el conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales estudiante podría complementar la formación pedagógica, puesto que se lograría contar con un docente formado para la inclusión mediante su cercanía a los problemas educativos presentados a través de las ciencias de la educación, y su papel en la transformación de una formación en la que solo se transmite información o conocimiento a una educación en la cual se generan significados (Calvo, 2013).

De igual manera, formar un docente para la inclusión educativa “requiere el conocimiento y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal suerte que pueda atender sus especificidades” (Calvo, 2013, p. 12), para ello, por supuesto, se requiere el apoyo de un equipo interdisciplinario que le ayude a entender las diferencias en caso de requerir adaptaciones curriculares, que tal como se expuso anteriormente pueden ir desde una adaptación no significativa hasta una significativa.

A su vez, la formación de maestros para la inclusión educativa requiere hacer énfasis en su compromiso social, y que en su plan de estudios se adhiera el conocimiento y la obtención de las competencias ciudadanas, las cuales son aquellas que forman para la vida en común. Cabe señalar que el conocimiento de las normas nacionales e internacionales sobre estos temas sería muy útil para establecer derechos y deberes de estudiantes que tienen dificultades con la escolarización; además se precisa de la formación en el manejo del conflicto.

Por su lado, es necesario que los docentes formados para la inclusión educativa tengan competencias para el trabajo en equipo y para conformar grupos multidisciplinarios, con el fin de facilitar la comprensión y la atención integral a la vulnerabilidad. En palabras de Calvo (2013):

Un docente preparado para el proceso de inclusión privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, en tanto favorece la reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano. Buscar la inclusión educativa se constituye en una posibilidad de

“producción de saber”, ya que los docentes que trabajan en sectores vulnerables se “sensibilizan” frente a ella. (p. 15)

De este modo, reflexionar y sistematizar sus experiencias le permitirá al docente reconocer las mejores estrategias e identificar los formatos didácticos más oportunos para trabajar con los niños y jóvenes, con el fin de garantizar su derecho a una educación de calidad.

Es claro que lograr docentes inclusivos en educación superior puede ser un requerimiento de difícil cumplimiento, considerando que en muchos de los casos quien llega a la docencia universitaria lo hace sin formarse para ello, y de manera equívoca se considera que una persona tras obtener un título profesional cumple con el perfil para orientar procesos de aprendizaje; esto puede ser claro en un contexto donde se estandariza el proceso, y en el caso colombiano, normativamente se permite; pero no sería viable en un contexto de inclusión como ideal social educativo para el cual se precisa una formación sólida en áreas como normatividad, pedagogía de la inclusión, didáctica de la inclusión, ayudas tecnológicas para la inclusión educativa, ética, entre otros

Como se ha demostrado, la inclusión educativa supone la sinergia desde varios elementos, pero ninguno de ellos puede ser viable si no hay un compromiso evidente al interior de cada institución de educación, (de nivel superior en este caso), para afrontar acertada y responsablemente este proceso, algunos de los elementos más importantes se describen en el siguiente apartado.

2.4.6.2.4 Compromiso Institucional

Sin lugar a dudas el compromiso de las instituciones y de quienes desde la parte directiva las conforman se convierte en la base fundamental bajo la cual se crean las condiciones para hacer real el proceso de inclusión educativa. En consecuencia, se hace preciso que bajo el direccionamiento estratégico se incorporen las acciones necesarias para ir avanzando en el camino que no solo lleve al cumplimiento de la norma, sino además a la alineación institucional bajo el enfoque de derechos.

Es claro que el contexto del entorno globalizado ha diversificado la forma como se concibe al ser humano, por lo que se habla de diversidad (y lo que esto implica), tal como se expuso en apartados anteriores; y esta se constituye en uno de los rasgos más distintivos en cualquier contexto (López, 2001).

Lo expuesto, exige entonces asumir la responsabilidad frente a la vida del estudiante que llegue y las condiciones con las que fue aceptado, desechando así la idea de que el fracaso del estudiante depende de sus “problemas”; se necesita promover el pensamiento que es la propia institución la que fracasa cuando no acierta en ayudarlo a conseguir el aprendizaje preciso para su bienestar personal y social (Ainscow, 2009).

Es preciso mencionar que aceptar la inclusión como un deber y no como una opción requiere:

1. Compromiso de la Alta Dirección.
2. Romper paradigmas.
3. Conocimiento y cumplimiento de las normas en términos de inclusión.
4. Apoyo y liderazgo de mandos medios.
5. Conocimiento, investigación y motivación del personal académico.
6. Capacitación del personal docente.
7. Diseño paulatino de programas y estrategias inclusivas.
8. Establecimiento de redes de trabajo multidisciplinario.
9. Crear culturas inclusivas a través de la concientización social.
10. Desarrollar una política de educación superior inclusiva institucional.

Quizás, este último sea el requerimiento más complejo de abordar en términos de inclusión, considerando precisamente la población elegida para la presentación de este trabajo: la población con diversidad funcional, pues los esfuerzos en la mayoría de instituciones educativas del país se han limitado a proponer una serie de programas en torno a la aceptación de la diversidad sexual, el respeto a la mujer,

la aceptación por otras ideologías religiosas, políticas, entre otros; pero, parece ser que la “discapacidad es un espejo en el que nadie se quiere ver”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que las principales estrategias de inclusión en una etapa inicial en la que se genere el compromiso institucional alrededor del tema, deberían dirigirse bajo las siguientes áreas.

1. Normativa y políticas institucionales para promover entre otros asuntos:

- Incorporación de la problemática de la discapacidad en los planes institucionales de desarrollo.
- Elaboración de lineamientos específicos para la atención de los estudiantes con discapacidad o implementación de programas para la inclusión.
- Integración y apertura de unidades o departamentos de atención y servicios a los estudiantes con discapacidad.
- Establecimiento de alianzas estratégicas con instancias gubernamentales, comisiones de derechos humanos, asociaciones u otras instituciones de educación superior que trabajen en beneficio de la población en situación de discapacidad.

2. Programas integrales de apoyo estudiantil en el que se implementen:

- Sistemas comunicativos accesibles.
- Estrategias de apoyos y auxilios económicos.
- Desarrollo de intervenciones psicológicas, de aprendizaje o de habilidades sociales.
- Adecuaciones a las actividades o prácticas de las asignaturas a través de un programa de tutoría para la discapacidad.
- Oferta de programas educativos virtuales para los estudiantes con discapacidad. Otorgamiento de becas a los estudiantes con discapacidad.

3. Plan de adecuaciones e infraestructura; bajo el cual se establezca un trabajo por fases que garantice:

- Adecuaciones arquitectónicas de los espacios institucionales (rampas, senderos, regularización de banquetas, servicios sanitarios para personas con discapacidad, instalación de ascensores y bandas de aprehensión, entre otros).
- Diseño de manuales y lineamientos de infraestructura incluyente.
- Diseño de mapas de desplazamiento para las personas con discapacidad.
- Instalación de señalética en relieve, visual, lengua de señas y en braille.

Finalmente, con base en los diversos antecedentes investigativos presentados se evidencia que quienes comparten este interés que trasciende más allá del contexto educativo a la dimensión de lo humano, expresan la necesidad de articular propuestas de acompañamiento institucional, enriquecimiento de la práctica docente, adaptación de materiales y reajuste de prácticas, y ante todo, que la universidad desde su contexto sociopolítico y sociopedagógico sea capaz de articular propuestas de intervención para hacer posible el derecho a la educación superior en condiciones de igualdad.

Por tal razón es el interés de la autora demostrar cómo más allá de ver la discapacidad se precisa ver las capacidades distintas de los miles de colombianos que sueñan con continuar su proceso educativo y transformar su vida a partir de sus posibilidades, y no de las restricciones a través de las cuales las instituciones de educación superior en Colombia, abogando el principio de autonomía universitaria (Ley 30 de 1992), les niega su derecho de “ser capaces”.

3 MOMENTO III: RECORRIDO METODOLÓGICO

3.1 Consideraciones previas

Alrededor de las preguntas de investigación que dan surgimiento a la presente tesis, a saber: ¿Cómo se desarrolla el proceso de inclusión educativa para las personas en situación de discapacidad en diversos tipos de instituciones educativas de educación superior?, ¿cuáles son las barreras para el acceso a la educación de la población en situación de discapacidad en Colombia?, ¿cuáles serían las estrategias que podrían desarrollarse bajo un modelo de educación inclusiva para las personas en situación de discapacidad?; se han presentado a lo largo del proceso de revisión y construcción temática, las razones bajo las cuales el enfoque de inclusión educativa de nivel superior no han favorecido a la población en situación de discapacidad en Colombia; igualmente se profundizó sobre los antecedentes y lineamientos normativos que desde el ámbito internacional y nacional han legitimado este tema; así mismo, se expuso conceptualmente el tema de la inclusión educativa y los requerimientos que se precisan para lograr que se desarrollen estrategias efectivas en búsqueda de este propósito socioeducativo de una “ Educación para Todos”

Esta investigación está sustentada metodológicamente en los objetivos propuestos, los cuales constituyen parte fundamental del desarrollo de la misma, los mismos permitieron establecer para hablar de inclusión debe existir una articulación entre los requerimientos normativos y estructurales que la soportan y la realidad de las instituciones, solo así puede ser posible el logro de la misma.

Con base en lo anterior, los análisis desarrollados en la presente tesis pertenecen al ámbito de las ciencias sociales, y en las ciencias de la educación en particular, entendiendo la investigación social como una actividad humana orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social

(Del Rincón, Arnal, Latorre, & Sans, 1995); lo cual se articula con el propósito fundamental de la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad facilitando y promoviendo las estrategias, para que logren incorporarse de manera efectiva, bajo sus posibilidades, a la sociedad.

Desde la perspectiva descrita, el abordaje de este proceso se dará desde el enfoque cualitativo, consecuente con el tema de estudio elegido; para ello, en las próximas líneas, se explican los fundamentos de este enfoque y su articulación con el fenómeno que a lo largo de la tesis se ha desarrollado

3.2 Enfoque paradigmático

La realidad educativa es por sí misma cambiante y compleja, está conformada por aspectos éticos, morales, políticos y sociales que permiten su abordaje desde el paradigma interpretativo; desde esta perspectiva, la hermenéutica se inscribe en un paradigma interpretativo, el cual define a la sociedad como una realidad que se construye y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento en el que la educación encuentra focos y puntos de análisis en permanente construcción.

3.3 Tipo de investigación: Hermenéutico Interpretativo

Para precisar la propuesta metodológica, se requiere conceptualizar algunos presupuestos teóricos del paradigma interpretativo, entre ellos, los que se mencionan a continuación:

“La hermenéutica parte de *docens* y *utens* (Beuchot, 2009) siendo que la primera refiere a una doctrina o teoría general de interpretar, y la segunda son los instrumentos que permiten el estudio teórico para ser aplicados en la práctica” (como se citó en Zavala, 2010, p. 92).

Para Berger y Luckman (2006), la realidad se constituye por una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos, de tal manera que cuando nosotros nos enfrentamos al mundo social existen estructuras ya determinadas “dadas” como tales; no obstante, el hombre tiene la capacidad

de cuestionar, mantener o re-significar esa realidad que se presenta objetivada con base a la carga de significados que elabora.

Por su parte, Max Weber (Aguayo, 2006), indica que la acción social es toda conducta humana que el sujeto o los sujetos de la acción vinculan con un sentido subjetivo. La acción social, por tanto, es “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (p.50).

Para Schutz (2003) la “acción” es definida como toda conducta humana que es ideada o tramada por el actor social, así se proyecta y manifiesta. La acción como proceso en curso se entiende como una actuación en movimiento, al adoptar una actitud reflexiva sobre mi acción; lo que ocasiona en consecuencia, una determinada experiencia.

Este marco permite interpretar y comprender la serie de acciones sociales en dos planos: uno, al ser interiorizadas por los actores con base en las percepciones, ideas y juicios que tienen del mundo; y otro, aquellas que se ubican en el plano objetivo, materializado por las acciones cotidianas y artefactos simbólicos, en relación de las experiencias y sentido común del actor en constante interacción. (como se citó en Zavala, 2010, p. 93)

Lo anterior se articula con el proceso de análisis de cómo las Instituciones de Educación Superior a través de los miembros de su comunidad académica como actores fundamentales , pueden percibir los principios y procedimientos inherentes al tema de la educación inclusiva, y cómo la institución y sus agentes están preparados para ello.

La interpretación, siguiendo a Gadamer (2006) “no se limita sólo a los textos y a la comprensión de los fenómenos históricos; involucra todas las estructuras de sentido concebidas en el arte, la religión, la ciencia, el lenguaje, y aquellas motivaciones conscientes e inconscientes de la acción” (como se citó en Zavala, 2010, p. 93); las mismas son susceptibles de ser interpretadas cobrando aquí relevancia el signo lingüístico como la unión de significante y significado que permiten comprender y abordar una realidad, según el contexto.

Al respecto, se puede decir que el proceso metodológico propuesto permite analizar el significado que desde las instituciones educativas se ha brindado en torno al tema de la inclusión, significado que se ve influenciado por elementos propios de la estructura presente en el sistema educativo colombiano, pues la naturaleza de las IES delimita el trabajo de las mismas en varios ámbitos.

Considerando el tema abordado se puede inferir entonces que en el sistema educativo existen interrelaciones cotidianas entre personas que por su individualidad y las situaciones que les son propias, requieren interpretaciones distintas; estas interrelaciones, se ven, casi siempre afectadas por una tendencia a que cada rol y cada función se cierran sobre sí mismos, constituyéndose en mundos distintos que conviven separados en un mismo entorno educativo; esto es lo que sucede cuando se analiza el enfoque de la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el contexto de la educación; pues el proceso educativo, bajo las condiciones de este grupo poblacional está mediado no sólo por un acto académico, sino que trasciende a una interrelación donde confluye lo biológico, psicológico,

Entender la diversidad como una condición inherente al ser humano permitirá analizar bajo una óptica distinta el tema de la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad como un derecho; es pues necesario que todos aquellos que están involucrados con las dimensiones de orden académico o bien administrativo de las instituciones de educación superior, se permitan entender e interpretar al otro desde su situación individual y propia “capacidad”.

3.4 Elección de la tradición cualitativa

Partiendo del enfoque cualitativo, para la presente investigación se ha tomado como referencia la investigación proyectiva, que desde las palabras de Hurtado (2012), consiste en

La elaboración de una propuesta, un plan, un programa, un procedimiento, un aparato..., como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social, de una institución o de una región geográfica, en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, de los procesos explicativos y de las tendencias futuras. (2012, p. 567)

En este mismo sentido, Córdoba & Monsalve la definen “la solución a los problemas prácticos, se ocupa de cómo deberían ser las cosas para alcanzar los fines y funcionar adecuadamente” (p. 3).

Dentro de la investigación proyectiva se pueden encontrar entre otras, “el diseño de maquinarias, la creación de programas de intervención social, el diseño de programas de estudio, los inventos, la elaboración de programas informáticos entre otros, siempre que estén sustentados en un proceso de investigación” (Hurtado, 2010, p. 133)

Dentro de sus principales características, se encuentran *Visión holística*, que pretende estudiar los elementos propios del contexto; *relaciones dinámicas*, en donde se interesa por los procesos evolutivos y las diferentes relaciones dinámicas entre los eventos; *Creatividad y participación*, en donde se involucren todos los actores del proceso investigativo; *Actitud hacia el futuro* y libertad, para hacer una transformación de los diferentes sucesos que a partir de acciones voluntarias y propias para determinados fines. (Córdoba & Monsalve, S.f. p. 6)

Lo anterior cobra relevancia en el sentido de la articulación del mismo con la propuesta que a partir de los resultados se presentarán; a través de ésta, se pretende iniciar de manera gradual la transformación en el proceso de inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en el contexto de la educación superior; dicha transformación supone que las instituciones de educación superior a través de sus directivos, docentes y en general, su propia comunidad, posibiliten los cambios y adaptaciones según los requerimientos propios de la educación inclusiva en la que se hace necesaria la acción y participación conjunta y simultánea de diversos actores bajo el cual se permita, entre otros puntos.

Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo.

- Analizar los lineamientos de la inclusión educativa.
- Identificar las barreras para el logro de la inclusión en las instituciones de educación superior.
- Formular un modelo que favorezca el cumplimiento de las condiciones inherentes a la inclusión educativa.

Finalmente puede decirse que la investigación proyectiva, se ocupa del cómo deberían ser las cosas, en la consecución de los fines para funcionar debidamente; y este funcionar correctamente, implica que la propuesta del modelo para la inclusión de personas en situación de discapacidad en el nivel de la educación superior, esté basada en un proceso sistemático de búsqueda e indagación que requiere de los siguientes estadios (sin ser necesario el cubrimiento de todos ellos), ya que los mismos pueden o pudieron haber sido desarrollados por otros,

- ✓ **Descriptivo o diagnóstico:** en el cual el investigador describe el estado actual del evento a percibir y su evolución retrospectiva, de manera que se puedan identificar las tendencias de cambio.
- ✓ **Comparativo:** se realizan múltiples comparaciones para descartar eventos circunstanciales que no se encuentran relacionados de manera causal con el evento focal.
- ✓ **Analítico:** permite analizar la situación y el evento focal en términos de las expectativas, intereses, inquietudes y motivaciones de los actores involucrados y los enfrentamientos y alianzas entre ellos.
- ✓ **Explicativo:** detecta los procesos generadores o predictores que han incidido en las variaciones del pasado.
- ✓ **Predictivo:** busca identificar los futuros probables, por medio de un conjunto de hipótesis que pueden ser desde el mantenimiento de una tendencia hasta su ruptura o cambio total.
- ✓ **Estimación de la factibilidad:** identifica los futuros factibles, que pretenden reducir la incertidumbre identificando los escenarios más probables

La investigación proyectiva es coherente con los objetivos propuestos para dar solución a la necesidad generalizada de contar con un modelo específico que facilite adaptar las condiciones de las instituciones de educación superior al cambio que supone la inclusión de las personas en situación de discapacidad al nivel de la educación superior.

Finalmente, y tal como lo enuncian Hernández et al. (2014) en las investigaciones cualitativas, la reflexión es el puente que vincula al investigador y a los participantes, esto es lo que da pie a la reflexión en torno a la presente tesis, pues la investigadora a lo largo de varios años ha pretendido develar las barreras que al interior del sistema educativo colombiano en el nivel superior se presentan y en consecuencia no permiten el cumplimiento estricto de los principios fundamentales vigentes que a nivel constitucional son ampliamente promulgados, entre ellos:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Constitución política de Colombia, 199, Art. 67)

Partiendo del diseño propuesto, es menester contar con los referentes de las Instituciones de educación superior, es decir, aquellos agentes cuyo poder de participación y decisión pudiesen ser objetivos en el análisis propio de lo que implica la inclusión educativa, de ahí que se exponen a continuación los criterios bajo los cuales se seleccionaron los diversos informantes.

3.5 Criterios de selección de los informantes clave

Desde el ideal de las funciones inherentes al proceso de administración y planificación educativa, la selección estuvo orientada a los miembros de la comunidad educativa cumplen funciones de orden administrativo y académico, entre ellas:

- Prever organizar y dirigir los esfuerzos necesarios para garantizar el cumplimiento normativo que sustenta el funcionamiento de la institución desde sus lineamientos sustantivos (docencia, investigación y extensión)
- Asumir la responsabilidad de asegurar el cumplimiento de las políticas establecidas de orden nacional e internacional en el marco de la educación superior
- Dirigir y participar en la formulación y adopción de esas políticas
- Proveer los medios requeridos, y evaluar la obtención de los resultados esperados en sus planes de desarrollo en articulación con las políticas nacionales
- Garantizar la ejecución de acciones institucionales en el marco de la educación como derecho.
- Facilitar la formación de individuos que tiendan a su realización y superación personal dentro de una sociedad determinada

De otro lado, se pretendió que los informantes clave hicieran parte de varios “tipos de instituciones”, según la clasificación estipulada por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN).

Al ser un estudio cualitativo se seleccionó una muestra de tipo no probabilístico intencional, su característica principal es la siguiente:

Muestreo intencional constituye una estrategia no probabilística válida para la recolección de datos, en especial para muestras pequeñas y muy específicas. La potencia en el muestreo intencional estriba en seleccionar casos ricos en información para estudiarlos en profundidad. (González, 1997, como se citó en Restrepo, 2009, párr. 54)

Según Ruiz, el muestreo corresponde al tipo opinático:

Donde el investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal: los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que puede lograr para una entrevista...), los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar. (Ruiz, 2012, p. 64)

Al respecto se eligieron varios directivos considerando los diversos tipos de Instituciones universitarias presentes en el país.

Participantes de la muestra

La selección de la muestra estuvo orientada a los miembros de la comunidad educativa de nivel superior que diseñan e implementan las políticas educativas en varias Instituciones de Educación Superior; valga aclarar que, si bien se estableció una muestra inicial compuesta por 12 directivos, solo ocho respondieron el proceso, luego de la aplicación del instrumento dos de ellos solicitaron no hacer parte del presente estudio; finalmente se consolidó el siguiente grupo:

- a. Un rector
- b. Un vicerrector
- c. Dos decanos
- d. Dos directores de área

La selección de esta muestra tiene como característica central que permite generar una recolección de la información para conocer la gestión institucional con respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad bajo el principio de la educación como un derecho.

3.6 Técnicas e instrumentos de datos

3.6.1 Revisión documental

El procedimiento establecido para la recolección de la información, partió de las consideraciones y las herramientas sugeridas por Hernández et al. (2010) para la investigación cualitativa. La aproximación inicial nace de la revisión y análisis documental.

Hurtado (2008) afirma que una revisión documental es una técnica en donde se recolecta información escrita sobre un determinado tema, teniendo como fin proporcionar variables que se relacionan indirectamente o directamente con el tema establecido, vinculando esta relaciones, posturas o etapas, en donde se observe el estado actual de conocimiento sobre ese fenómeno o problemática existente. (Como se citó en (Núñez & Villamil, 2017)

Hoyos (s.f.) expresa que los textos pueden tomarse como una unidad de análisis, en los cuales se pueden identificar palabras básicas o clave, que son un primer paso en la construcción del informe final; estas palabras clave poseen “contenidos específicos, identifican campos del saber o unidades de conocimiento en contextos determinados” (Hoyos, s.f., p. 35). Estos insumos permiten seleccionar “los puntos fundamentales y se indican el o los instrumentos diseñados por el investigador para sistematizar la información” (Londoño, Maldonado & Calderón, 2014, p. 29).

El plan de análisis consistió en dos lecturas: una lineal que exigió la revisión consecutiva de la información obtenida en las fuentes bibliográficas, y transversal que permitió la comparación de las fuentes a partir de las categorías aplicadas para identificar las repeticiones, vacíos, confirmaciones, ampliaciones, falencias, así como la calidad y cualidad de la información sobre el objeto de investigación, en total se dio el proceso en 321 documentos: artículos de revista, trabajos de investigación, libros, trabajos de grado de pregrado y posgrado, folletos, audios y videos, entre otros. Considerando posteriormente la pertinencia, actualidad temática y nivel de profundidad abordado se filtró para un total de 223 recursos, clasificados bajo las siguientes categorías de análisis:

Tabla

Análisis documental	
Temática	Normatividad Discapacidad Educación Inclusión Inclusión educativa Investigación
Formato	Texto (Impreso- Digital) Audio Video

Fuente: elaboración propia

3.7 Entrevista semiestructurada

La metodología cualitativa se plantea para descubrir o plantear preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema

social definido (Hernández et al., 2014), la misma no pretende probar hipótesis ni medir efectos, el objetivo fundamental es describir lo que ocurre alrededor, entender los fenómenos sociales, por eso es común que las hipótesis surjan en el mismo transcurso de la investigación; aquí el contexto es muy importante, por ello se investiga en los lugares donde las personas realizan sus actividades cotidianas.

A continuación, se exponen algunas definiciones que diversos autores han atribuido al concepto de entrevista, validando así la técnica, considerando el objeto de estudio desarrollado.

Para empezar, Corbetta (2007) opina que es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos elegidos según un plan determinado con una finalidad de tipo cognoscitivo. Siempre está guiada por el entrevistador pero tendrá un esquema flexible no estándar.

Taylor y Bogan (1986) entienden la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones.

Alonso (1994) expone que la entrevista se construye como un discurso enunciado principalmente por el entrevistado pero que comprende las intervenciones del entrevistador cada una con un sentido determinado, relacionados a partir del llamado contrato de comunicación y en función de un contexto social en el que se encuentren. (Como se citó en Murillo J. , s.f., p. 6)

El proceso de entrevista semiestructurada para la siguiente tesis se llevó a cabo siguiendo las siguientes etapas:

- a. Momento de preparación. En este nivel se establecieron las siguientes acciones:
 - Establecimiento de los objetivos.
 - Formulación de las preguntas siguiendo una secuencialidad.
 - Identificación de los informantes clave.
 - Establecimiento de comunicación con los informantes clave.
 - Definición del espacio y tiempo para realizar la entrevista.

b. Momento de desarrollo. Bajo los criterios de una comunicación abierta, flexible, fluida y libre de juicios se lleva a cabo la siguiente acción:

- Registro de información.

c. Momento de valoración. En este último momento del proceso, se realizó:

- Transcripción de las entrevistas.
- Integración de datos para el análisis.

3.8 Validez y confiabilidad de la investigación

Para el presente estudio “Modelo para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el nivel de educación superior”, se asumió la dependencia, consistencia lógica o estabilidad para el diseño de la entrevista. Asimismo, se sistematizó la información y en el análisis de los datos, se aplicó coherentemente el proceso de la investigación acción, transcribiendo la información, generando categorías de análisis y subcategorías de análisis.

Igualmente, se utilizó el criterio de credibilidad que parte de las experiencias de directivos y docentes vinculados al sistema de la educación superior, así como la formación que desde la administración y planificación educativa han permitido a la autora identificar y verificar las condiciones de calidad para la prestación de un servicio educativo.

4 MOMENTO IV: ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

4.1 Categorización de la información

Para el análisis de datos se procedió a realizar una categorización: en un primer momento se realizó una codificación abierta en la cual, a partir de los objetivos, se planteó como unidad de análisis: inclusión de personas con discapacidad el nivel de la educación superior creando cinco categorías de análisis; posterior a esto, al analizar las categorías con la información que se halló en las entrevistas se pasó a realizar una codificación axial.

La cual ha permitido reducir la gran cantidad de información inicial reunida en los primeros conceptos de análisis hasta llegar a un menor número de unidades analíticas (códigos axiales) más fácil de manejar y con mayor fuerza comprensiva. En palabras de Strauss y Corbin (1990) la “codificación axial”, es la categoría más comprehensiva y general que existe. En sí misma, constituye un eje de relaciones que nuclea a todas las categorías y códigos anteriores. (Como se citó en Pérez, 2011, p. 181)

El análisis de las entrevistas se hizo de manera manual codificando cada uno de los informantes clave, y mediante la utilización de la clave cromática que se presenta a continuación; en donde a las categorías abiertas se les asignó un color determinado que permitiera su mayor entendimiento y la identificación de las subcategorías, a saber:

Tabla 5. *Clave cromática para el análisis de las entrevistas*

Categorías	Colores
Ingreso	❖
Aspectos curriculares	❖
Docencia	❖
Recursos financieros	❖
Bienestar Universitario	❖

Fuente: elaboración propia

*Anexo. Ejercicio de clave cromática de interpretación

Bajo esta codificación, emergieron unas subcategorías de cada categoría, resaltando la información más significativa de cada una de las Instituciones de Educación Superior (I.E.S.) objeto del estudio, a saber:

Tabla 6. *Categorías y subcategorías*

Categoría	Subcategoría
A. Ingreso	A1. Requisitos A2 Mecanismos de Selección A3. Principio de equidad en proceso de selección A4. Política de inclusión en proceso de selección A5. Beneficios en matrícula A6. Proceso de Inducción
B. Aspectos Curriculares	B1. Criterios de flexibilidad B2. Estrategias pedagógicas B3. Ayudas tecnológicas B4. Diseño de actividades de aprendizaje B5 Apoyos adicionales al proceso e en el aula B6. Apoyo institucional a la práctica docente para la inclusión
C. Docencia	C1. Capacitaciones desarrolladas en la institución C2. Formación de docentes para educación inclusiva C3. Recursos para el proceso de enseñanza aprendizaje

D. Recursos financieros	D1. Infraestructura física y tecnológica D2. Presupuesto para la inclusión Educativa
E. Bienestar Universitario	E1. Programas diseñados E2. Estrategias para la permanencia E3. Estrategias para promover el compromiso de las familias

Fuente: elaboración propia

Asimismo, a cada una de las IES (instituciones de educación superior) se le asignó un código para una mejor identificación en el análisis, así:

I.E.S.1: Universidad

I.E.S. 2: Escuela

I.E.S. 3: Escuela de tecnologías

I.E.S. 4: Fundación Universitaria

I.E.S. 5: Corporación universitaria

I.E.S. 6: Politécnico Colombiano

*Anexo (Caracterización de las IES)

La siguiente tabla muestra la síntesis del proceso de categorización de la información efectuado:

Tabla 7. *Categorización de la información*

Objetivo	Analizar las condiciones bajo las cuales las instituciones de educación superior prestan el servicio educativo a las personas en situación de discapacidad.
Recolección de datos	Entrevista semiestructurada

Unidad de análisis	Inclusión de personas con discapacidad el nivel de la educación superior.
Contexto	Entrevista con Directivos de Instituciones de Educación Superior de diversos tipos según la clasificación de IES en Colombia.
Codificación	Axial
Categorías	Cinco
Subcategorías	Veinte

Fuente: elaboración propia

4.2 Descripción de datos

4.2.1 Categorías, subcategorías y exposición de citas

Luego de la categorización efectuada, se exponen a continuación las citas tal y como fueron enunciadas por los directivos participantes, las mismas que dan lugar al análisis que se profundizará más adelante.

Tabla 8. *Citas por categoría y subcategoría*

Categorías	Subcategorías	Citas
A. Ingreso	A1. Requisitos	I.E.S.1: “Cumplir con todos los requisitos de ley que establece el ingreso a la educación superior”. I.E.S.2: “Bueno, inicialmente pues se le pide toda la documentación, que se pide pues como en todas las instituciones y se hace una entrevista con un docente, docente de tiempo completo y si él lo ve necesario, eh yo haría la segunda entrevista, desde Bienestar

se refuerza pues como la entrevista, eh esa es como los, requisitos iniciales”.

I.E.S.3: “Debe tener, lo que es su bachillerato debidamente cursado y aprobado, y cumplir con toda la documentación que exigimos, lo que se exige actualmente en tramitología, lo que es la cédula, lo que es el SISBEN o la EPS lo que corresponde a diploma de bachiller o acta de bachiller, y ya, lo que son los trámites propios institucionales que es, lo que es el pago de la inscripción, pago de homologación en caso de venir de programas técnicos laborales o de otras instituciones de educación superior y diligenciar el formulario de admisión, hacer entrega de documentos y diligenciar el formato de entrevista virtual”.

I.E.S.4: “Para programas de pregrados la persona debe cumplir con la finalización de su bachillerato, cumplir con las pruebas Saber 11 que es un examen de estado que es requisito y pasar todo el proceso como aspirante a la institución que es el proceso de entrevista, unas pruebas psicológicas que se le aplican a algunos de ellos dependiendo de particularidades que tienen o dependiendo si en la entrevista se detecta algún tipo de situación que sea necesario reforzar”.

I.E.S.5: “Ser bachiller, y ehh, cumplir los requisitos de haber pasado las de pruebas de Saber 11, esos son los requisitos que se exigen”.

I.E.S.6: “Atendiendo la normatividad y el estatuto vigente, establece que para el ingreso a la institución, deberá tener título de bachiller, haber presentado las pruebas saber, y ehhhh, llenar comprar un Pin de inscripción el cual lo habilita para que pueda ser clasificado de acuerdo a el puntaje de él, de las pruebas saber que le da prioridad al momento de seleccionar, es decir, que la unic, el proceso de selección, radica en las ponderaciones que marca el programa de acuerdo a las pruebas arrojadas en los resultados de las pruebas Saber, Saber 11”.

**A2- Mecanismos
de selección**

I.E.S.1: “No hay una prueba específica para ese tipo de población”.

I.E.S.2: “Realmente creo que eso no está como muy establecido, pues como muy organizado, como te dije ahora, pues si el docente ve que es necesario una segunda entrevista, casi siempre cuando se hace la segunda entrevista es porque ese, ese postulante tiene una dificultad, entonces digamos que ese es como el criterio lo que diga el docente que le es el que le hace la primera entrevista”.

I.E.S.3: “No, actualmente en este momento realmente apenas estamos diseñando todo lo que tiene que ver con mecanismos de poblaciones específicas ya sea en situación de discapacidad, población vulnerable etcétera, lo hemos venido manejando especialmente con población vulnerable, pero lo que es en este momento no estamos manejando ningún tipo de población con discapacidad”.

I.E.S.4: “Realmente no se tiene una diferenciación hoy en día para una persona que tenga algún tipo de discapacidad. Tanto para una persona, digamos en condición normal como con discapacidad se aplica el mismo proceso”.

I.E.S.5: “Igual a la que le aplica a los demás y es la entrevista”.

I.E.S.6: “En el poli, los estudiantes lo que hacen es que ingresan sus datos personales, compran el PIN con el que se habilita el formulario en el cual se establecen los requisitos básicos de formación y en especial los resultados de las pruebas Saber 11. Para que, teniendo en cuenta esto, la institución lo que hace es un proceso de clasificación y posteriormente saca un resultado de aquellos que han sido seleccionados basados en los resultados de las pruebas, este, mejor dicho, las pruebas

son como el principal factor al momento de la selección, obviamente también tienen en cuenta algunos aspirantes basados en la Ley del Deporte, aquellos que, estudiantes que de pronto que tienen convenio con la institución por ciclos propedéuticos pero radica más que todo ahí, por eso, no se tiene en cuenta de pronto una profundidad de, de saber qué tipo de persona o de , o de que parte de viene para el momento escoger sino basados única y exclusivamente los resultados de las pruebas Saber 11”.

A3.Principio de equidad en proceso de selección

I.E.S.1: “A través de una política de una resolución rectoral que determina lineamientos de atención a la población diversa, entre las cuales se encuentra la población con discapacidad”.

I.E.S.2: “Tratando de, de tener esa inclusión, aunque es difícil, cierto, es muy complejo porque es como la subjetividad de la persona que haga la primera entrevista, entonces, digamos que si es una discapacidad de, bueno alguna dificultad de pronto que, psiquiátrica que nos ha pasado, se le pide pues como historia clínica, si es necesario se cita a esa padre o a ese acudiente del estudiante, desde ahí se determina si el estudiante ingresa o no ingresa”.

I.E.S.3: No responde.

I.E.S.4: “Realmente no existe, hoy en día no se cuenta con esto”.

I.E.S.5: “No hay una política establecida para garantizar esa diferencia, se les da un trato igualitario”.

I.E.S.6: “Tiene unos cupos definidos por programa, solamente los que aquellos que son para la, los de, deportistas de alto rendimiento se dejan unos cupos especiales, pero los demás entran a competir con todos los otros, o sea, que no tenemos una política que establezca unas prioridades a aquellas personas que de pronto tengan alguna discapacidad”.

A.4 Política de inclusión en proceso de selección

I.E.S.1: “Hemos establecido una política que reglamenta la población diversa, cierto la atención a la población diversa y dentro de los tres elementos de la población diversa, diversidad cultural, diversidad de género y diversidad funcional que es la que específicamente atiende el tema de la discapacidad, eh se establecen elementos de selección y caracterización de discapacidad desde los aspirantes para establecer los mecanismos de atención en el proceso de admisión”.

I.E.S.2: “No, esa sí la desconozco”.

I.E.S.3: No responde.

I.E.S.4: “La institución hoy no cuenta con una política de inclusión, se está trabajando, buscando digamos mirar si en algún momento llega una persona en estas condiciones como se actuaría, pero, hoy en día no existe política como tal”.

I.E.S.5: “No, no hay una política establecida para esa situación”.

I.E.S.6: “Digamos que la institución dado que el primer factor para la selección es sus pruebas Saber 11, no podemos llegar a definir como que elementos tenemos a al momento de , de definir si le otorgamos el cupo o no, radica más que todo en el proceso de matrícula donde a través de un fichaje psicosocial, empezamos a conocer la situación de cada persona, y posterior a ello lo que hace la institución es, a través de bienestar universitario, tratar de generar algunas estrategias para atender a dicha población”.

**A5. Beneficios
en matrícula**

I.E.S.1: “No hay establecida una política frente a ese asunto”.

I.E.S.2: “La desconozco”.

I.E.S.3: “No hay política de inclusión”.

I.E.S.4: “No, si esa persona llega a través de vía becas o reconocimientos por empresas u otro tipo de situaciones, pues tendría un beneficio, pero a nivel institucional hoy en día

no se cuenta; a no ser que esta persona por su desempeño académico más adelante pueda ganar alguna de las becas que otorga la institución”.

I.E.S.5: “No, los beneficios que ofrece la universidad no son en razón de las condiciones personales de los aspirantes, sino en razón de los subsidios que ofrece la universidad”.

I.E.S.6: “Lastimosamente, la institución no tiene establecido unas políticas de matrícula para este tipo de personas, radica en el, al momento de configurar la matrícula, o de asignar un valor de la matrícula, radica en el estrato socioeconómico del estudiante y el, basado también en el recibo de pago de la institución de educación media donde terminó sus estudios”.

A6. Proceso de inducción

I.E.S.1: “Pues no están escritas, pero están delineadas entre aquellas personas que hacen la atención particular del proceso de inducción eh y a quienes se les orienta en términos de tener una atención especial para esa población”.

I.E.S.2: “Tratamos como que todo el proceso de inducción sea en el primer piso que es como donde pueden llegar como más fácil, un chico que tiene discapacidad en la institución, todas las clases que se le dictan

son en el primer piso porque por de infraestructura no tenemos pues ni ascensor ni la rampita que exige pues como la ley”.

I.E.S.3: No responde.

I.E.S.4: “No existe, el proceso de inducción se hace único y es para cualquier tipo de público”.

I.E.S.5: “Se les da un trato igualitario a los demás”.

I.E.S.6: “Casi que la institución solamente se da cuenta de qué personal ingresa a como con discapacidades al momento de la inducción propiamente dicha, es decir, al momento que recibimos a los estudiantes y encontramos que presenta alguna discapacidad. Es allí donde se hace un primer reconocimiento y se procede a través de Bienestar universitario, a hacer como un diagnóstico de los casos que se presentan y a tomar como estrategias con el mismo equipo humano que tiene la dirección de bienestar universitario para mirar con los docentes de cada programa como se pueden atender dicha población”.

**B. Aspectos
Curriculares**

**B1. Criterios de
flexibilidad**

I.E.S.1: “No hay, no hay distinción de evaluación”.

I.E.S.2: “No, lo desconozco”.

I.E.S.3: “Realmente como no tenemos una política aun de lo que es trabajo con población con discapacidad, sin embargo, si tenemos definidas muchas estrategias a nivel de flexibilidad curricular en general; el solo hecho que trabajemos programas virtuales que trabajan con audios, que puedan beneficiar a la población sorda en su momento; o se trabajen desde un Modelo ADIE, de diseño instruccional que son visualmente aceptables para población con discapacidad, lo que tiene que ver con discapacidad visual y también sirven para orientar a las personas con discapacidad auditiva, pues esto puede tomarse como flexibilidad, pero que apoye a esta población. Por otro lado también, lo que es la construcción de contenidos, el tamaño de las letras, el material multimedial que se utiliza, y que en este momento que hemos venido pensando en ese trabajo específico con población ciega y sorda, ya estamos pensando en todo lo que tiene que tener, que ver con incorporación de software de apoyo a ambas poblaciones”.

I.E.S.4: “No. Existen unos lineamientos institucionales para el proceso evaluativo, pero no difiere ni está clasificado de acuerdo a políticas de inclusión”.

I.E.S.5: “No se tiene una política establecida pero se deja lastimosamente en manos de cada docente según la necesidad de cada estudiante”.

I.E.S.6: “Se tiene establecido dentro de la misma libertad de cátedra que le damos al docente, pero a su vez cuando detectamos que existen en alguno de los grupos población con discapacidades lo que hacemos es que le decimos a los profesores que deben generar unas estrategias metodológicas que permitan eh un aprendizaje diferencial o una evaluación diferencial para cada uno de estos estudiantes que se encuentra en su grupo”.

B2. Estrategias pedagógicas

I.E.S.1: “Las que el docente considere debe tener para cada caso particular, no hay una, eh un establecimiento de una línea de evaluación a nivel institucional para el público con discapacidad”.

I.E.S.2: “Las estrategias pedagógicas, va relacionado como a lo que te decía ahora el docente pues trata como de estar en el lugar de esa, de ese estudiante, si considera como un segundo evaluador o alguien que lo apoye, lo hace desde ahí”.

I.E.S.3: “No, no las, no están claramente definidas, porque todavía no tenemos esa población”.

I.E.S.4: “No, ninguna”.

I.E.S.5: “No, no se tienen”.

I.E.S.6: “Como no sabemos en el momento que tipo de personas llegan a nuestra institución sino al momento casi que se da muchas veces el caso en que el docente en su primer día de clases se encuentra con este tipo de personas que no las habían, las habíamos identificado antes, cierto, porque no asistieron a inducción, o porque el formato que tenemos de fichaje psicosocial que llamamos nosotros, no establece todo este tipo de características que el estudiante puede tener entonces se encuentra el docente, lo que hace el docente en una primera instancia es acercarse a la coordinación del programa y manifestar es que en equis grupo pues presenta estudiantes con algunas discapacidades y lo que hacemos los coordinadores es buscar apoyo en el equipo humano que tiene bienestar universitario para ver como generamos estrategias metodológicas y evaluativas para apoyar a dichos estudiantes”.

**B3. Ayudas
tecnológicas**

I.E.S.1: “¡No yo, yo no lo conozco!”.

I.E.S.2: “La institución replanteó ese primer piso para ese tipo de personas eh aunque hacen falta muchas cosas más o sea, hacen

falta muchas cosas, organizar muchas cosas más, porque lo venimos implementando a partir del año pasado desde que tenemos el primer estudiante con discapacidad.”

I.E.S.3: “No, en este momento la manera como está diseñada el aula virtual con los cursos, lo que corresponde al tamaño de las letras, no justificar los textos, esto le puede ayudar mucho a lo que puede ser una persona con discapacidad visual en este caso baja visión, y hacer todo lo que tiene que ver con hacer lecturas; las multimedias o todo lo que tiene que ver con apoyo auditivo para esa población ciega y para la sorda si es el hecho de tener absolutamente todos los cursos virtuales en material de apoyo visual, todo lo que son los módulos de los cursos debidamente contruidos para que ellos puedan descargar el material y hacer la lectura”.

I.E.S.4: “Hoy en día no podría decir que existen las ayudas en cada una de las aulas, hay aulas que tienen ayudas tecnológicas como el caso de los *video beam*, equipos de cómputo y demás, pero esto no tiene una adaptación a temas de discapacitados, inclusive ni siquiera a nivel de las instalaciones se cuenta con una infraestructura que permita que una persona

	en situación de discapacidad se pueda mover libremente dentro de la institución” I.E.S.5: “No, no se tienen” I.E.S.6: “La virtualidad nos está apoyando en algunos casos para aquel que de pronto tiene problema eh al momento de, de asistir en algunos casos, hemos tomado determinaciones de grabar clases completamente para poderlas poner en un repositorio y que pueda el estudiante visualizarlas posteriormente”.
C. Docencia C1. Capacitaciones desarrolladas por la institución	I.E.S.1: “Ha sido tema tratado únicamente en facultades de educación, no ha sido un tema de estrategias que se hayan determinado para toda la población de profesorado de la institución”. I.E.S.2: “No, no se ha realizado”. I.E.S.3: “No, no ninguna, o sea, nosotros hemos trabajado normatividad en educación superior, normatividad en instituciones técnicas laborales y normatividad en lo que tiene que ver con registros calificados y acreditación; sin embargo, nada se ha enfocado a esa población con discapacidad”. I.E.S.4: “No ninguna”. I.E.S.5: “Ninguna”.

I.E.S.6: “ninguna que yo conozca en el último año”.

**C2. Formación
de docentes
para educación
inclusiva**

I.E.S.1: “No le sabría decir”.

I.E.S.2: “Desconozco que tienen algunos si tienen pues esa capacitación lo desconozco”.

I.E.S.3: “No, pues, habría que mirar de pronto si alguno ha tenido la formación anteriormente y poder dar un porcentaje, pero en este momento no, desde la rectoría se tiene formación en educación inclusiva, una formación en términos de ciegos, sordos y multi-impedidos, pero, pero no puedo hablar de los demás funcionarios porque no ha sido el foco estratégico de la institución en los últimos dos años”.

I.E.S.4: “Es posible que los docentes conozcan del tema por su formación inicial, por sus pregrados, por sus posgrados, pero, de parte de la institución o digamos desde las mismas exigencias o demandas que se hacen para contar con ellos como en planta docente no se cuenta con esto”.

I.E.S.5: “Ehh, creo, no estoy segura que son cuatro”.

I.E.S.6: “Yo diría que alrededor de un entre un dos y cinco por ciento”.

**C3. Recursos
para el proceso
de enseñanza-
aprendizaje**

I.E.S.1: “No los hay, en particular yo sé que no lo hay, sí hay, sí lo podría haber, no quiero decir que no haya nada, sí lo hay sé que es el mismo mundo recurso normal que mantiene la universidad para ambientes prácticos de aprendizaje”.

I.E.S.2: “Bueno los recursos pedagógicos son su misma formación, pues la formación que cada uno tiene o la experiencia que cada uno tiene porque casi todos los docentes dictan clase en otras instituciones, entonces desde ahí ellos se pueden retroalimentar pues con otros estudiantes que han tenido”.

I.E.S.3: No responde

I.E.S.4: “No existen recursos destinados para este proceso.”

I.E.S.5: “No, no hay unos recursos especiales para ellos”.

I.E.S.6: “Los docentes digamos que en el momento no cuentan con ningún recursos específicos, lo que se cuenta es con un equipo desde la dirección de bienestar universitario que apoya a estos docentes que, en su, encuentro presencial con aquellos estudiantes que tienen discapacidad puedan buscar una forma de cómo afrontar este proceso de enseñanza aprendizaje, pero en muchos casos hay docentes que no recurren o no informan a las

coordinaciones y digamos como que se pierde esa oportunidad de brindarle un apoyo a estos estudiantes que en muchos casos se ha visto en un proceso de deserción porque ven que no es posible generar un factor diferenciador para aprender a, a estos estudiantes con estas necesidades específicas”.

I.E.S.1: “No, no la hay, no hay establecido una política de diferenciación a nivel curricular para eso”.

I.E.S.2: “Lo desconozco”.

I.E.S.3: No responde.

I.E.S.4: “No, y esto debido a que hoy en día no contamos con este público”.

I.E.S.5: “No, no se tienen”.

C4. Diseño de actividades de aprendizaje

I.E.S.6: “Acá juega un papel muy importante, el docente que a quien vea a dichos estudiantes, lastimosamente la institución no le hace seguimiento al estudiante en todo, en todo su aspecto formativo, es decir, tendría, cuando tienen un estudiante el profesor lo manifiesta a la coordinación y desde allí se genera como una alerta para poder mirar como lo atendemos, pero no sabemos , no tenemos claro que pasa con ese estudiante en el resto de clases, cierto, puede ser que haya un profesor que no le interese atender esas necesidades específicas, y por lo tanto,

le vaya muy bien a este estudiante en muchas clases pero en otras no”.

**C5.Apoyos
adicionales al
proceso en el
aula**

I.E.S.1: “A nivel institucional, no está escrito ni determinado que, ni reglamentado que la haya en este momento”.

I.E.S.2: “Lo desconozco”.

I.E.S.3: No responde.

I.E.S.4: “No existen apoyos”.

I.E.S.5: “Eh, acompañamiento del docente o de los tutores para refuerzo de los estudiantes, igual a los demás”.

I.E.S.6: “En la oficina de Bienestar universitario, cuentan, he sido reiterativo en esto, con un personal que apoya este proceso, pero, lo hace a voluntad de la persona que lo solicita, o sea que no es un proceso masivo en el cual ellos van y acompañan las aulas, sino que lo que hacen es que si el estudiante se acerca a bienestar y. y solicita el apoyo, él se lo da, es más que todo en ese sentido”.

**C.6 Apoyo
institucional a la
práctica docente
para la inclusión**

I.E.S.1: “Es recurrente cuando tenemos ese tipo de casos que la universidad tenga que hacer contratación particular de personas que tengan experiencia en lenguaje de señas, en que tengan experiencia en modelos de escritura o de lectura braille, se ha hecho, se hace cuando se requiere”.

I.E.S.2: “Ninguno”.

I.E.S.3: No responde.

I.E.S.4: “No hoy en día no, desconozco si existe algún pero la verdad no lo hemos visto y tampoco se ha materializado en algún lado”.

I.E.S.5: “Lo desconozco”.

I.E.S.6: “Muy poco, el apoyo ha sido muy poco, sobre todo porque no se reconoce de pronto los tiempos estos, que un docente podría dedicar a, a estas personas para garantizar un aprendizaje, el verdadero, adecuado y significativo”.

D. Recursos financieros

D1

Infraestructura física y tecnológica

I.E.S.1: “Los últimos campus que se han construido en la institución todos tienen rampas de acceso para personal discapacitado, señalética para personal discapacitado, o por lo menos las ayudas pues que, que les da la oportunidad de ubicarse en el espacio, cumplir con el número de ascensores que se requieran para tener la movilidad que se requiere, pero, en algunos campus donde no son construcciones nuestras , sino construcciones que fueron adquiridas y adecuadas para ofrecer educación, en muchas de ellas se adolece de poder tener esa, el cumplimiento de toda esa normatividad”.

I.E.S.2: “El primer piso se hizo un cambio aunque estamos como en proceso de eso, se reestructuró el auditorio, en el primer piso no habían aulas de clase y se hizo una específicamente para los estudiantes o empleados que tuvieran pues como problemas de movilidad, pero realmente falta adecuar todo el edificio”.

I.E.S.3: “Bueno, realmente en términos de discapacidad física no, realmente no tenemos ningunas adaptaciones hechas en esta sede, si se tiene en la sede de la 33, en Laureles, por lo menos lo que es la posibilidad de ingresar una persona en silla de ruedas y ahí si se están pensando directamente adaptaciones en esa sede; en esta sede si es un poco más complicado pero es un proyecto que se tiene en el corto plazo”.

I.E.S.4: “Hoy se cuenta digamos con un acercamiento en cuanto al tema de rampas, del ascensor, las aulas tienen acceso directo, no tienen pues accesos a través de escaleras ni mucho menos, las aulas de sistemas cuentan con equipos de cómputo en los cuales su teclado tienen sistema braille, sí, el toque, pero realmente que uno diga que... pero es porque el equipo viene de esa forma, no porque se ha pensado en

función de la persona que pueda tener un sistema de discapacidad”.

I.E.S.5: “Ninguno, la institución desarrolla la actividad en un comodato del municipio y no permitieron ninguna modificación a la estructura”.

I.E.S.6: “Creo que una de los aspectos más, más relevantes que se han tenido es en la parte de infraestructura física, se han adecuado rampas de acceso para personas con discapacidad, se tiene una pasarela central, donde hay una señalización para aquellas personas invidentes, y se han adecuado unos baños, para personas también con, dificultades de movilidad. En general, ha sido esa parte, en la parte tecnológica todavía no hemos avanzado mucho en ese aspecto”.

**D2 Presupuesto
para la inclusión**

I.E.S.1: “Del campo tecnológico no hay ningún rubro presupuestal clasificado o segmentado para ese fin, del campo de infraestructura, reitero que como la normatividad lo exige en el tema de esa política de barreras arquitectónicas, los campus que se están construyendo y que se han construido en los últimos años están incluidos dentro de los presupuestos de inversión de infraestructura”.

I.E.S.2: “Bueno, ese presupuesto, realmente sí lo desconozco, pues si habríamos que preguntarle a la directora financiera y administrativa”.

I.E.S.3: “Todo lo que le apunte a la permanencia estudiantil debe estar sobre el 2 % de los ingresos institucionales pero no está concebido como un proyecto independiente en este momento”.

I.E.S.4: “Existe presupuesto para responder a las necesidades del público actual, en el cual las condiciones arquitectónicas requieren mejoras, el tema de equipos de cómputo, sistemas de información requiere mejores, pero están pensados en un público tradicional que normalmente se ha dado; en ningún momento se ha realizado algún tipo de valoraciones para un público con algún tipo de discapacidad o necesidad; entonces ahí, digamos que se carece de una política de inclusión desde todo punto de vista”.

I.E.S.5: “Desconozco dicho asunto presupuestal”.

I.E.S.6: “Tengo que ser muy sincero, no sé cuál es el presupuesto que se asigna con esa especificidad como usted lo manifiesta, sé que hay un rubro presupuestal interesante que se le asigna a, a la coordinación de bienestar universitario, pero

E. Bienestar Universitario

E1 Programas diseñados

no podría decir a ciencia cierta si existe un rubro específico que diga que es para atender a esta población como tal”.

I.E.S.1: “No las conozco”.

I.E.S.2: “Realmente soy nueva en bienestar, estoy, llevo que, dos semanas, entonces estamos mirando, pero lo que me entregaron, no se ha hecho nada”.

I.E.S.3: “No, no tenemos actualmente”.

I.E.S.4: “A ver, no realmente no se ha dado ese caso, inclusive el tema de bienestar a veces para la facultad de ciencias empresariales, se dificulta un poco porque las actividades normalmente son pensadas durante el día cuando nuestro público es un público nocturno y eso ha hecho que obviamente el público se sienta excluido de muchas de las actividades que se proponen desde ahí”.

I.E.S.5: “Bienestar hace actividades de sensibilización con toda comunidad universitaria y con las personas vulnerables hace trabajos independientes de adaptabilidad”.

I.E.S.6: “Se tiene un programa que propiamente está liderando la oficina de bienestar que es el programa de inclusión y es mirar cómo atender esta población, yo creo que si bien no estamos muy avanzados,

se están haciendo esfuerzos importantes para poder atenderlo y garantizar de manera adecuada estos derechos, que, eh, que esta población en discapacidad requiere, sobre todo mirando la necesidad y la obligatoriedad que tenemos a partir de la norma”.

**E2 Estrategias
para la
permanencia**

I.E.S.1: “Garantizar la permanencia de la población con discapacidad para esta institución hoy, es la misma, son las mismas características de garantía que debe tener cualquier persona”.

I.E.S.2: “Bueno, ellos se vinculan a todos los procesos que tiene la institución, eh, a las capacitaciones, a los beneficios, entonces, desde ahí lo hacemos en general para todos”.

I.E.S.3: “Si no se ha tenido la población en este momento, no se ha definido como proyecto, exactamente”.

I.E.S.4: “No, al no tenerla hoy en día, no contamos con eso”.

I.E.S.5: “No hay una política de permanencia es la que existe para toda la institución que es el seguimiento y las alertas tempranas”.

I.E.S.6: “Dado que es un proceso incipiente en nuestra institución, no, la garantía, o sea, no se le hace un seguimiento tan completo que permita definir al momento de que el

estudiante tome una decisión de no continuar en la institución, poder ofrecerle unas alternativas a él para que no caiga en un proceso de deserción, sino que se, más que todo gira en que el estudiante dado que la cancelación lo hace a , a través del mismo sistema académico, en muchos caso, no , no se entienden o no se escuchan todas las necesidades que dicha población manifiesta al momento de cancelar ya sea una asignatura o un semestre académico”.

E3. Estrategias para promover el compromiso de las familias

I.E.S.1: “Lo desconozco”.

I.E.S.2: “Desde el área de bienestar eh, digamos que los docentes ahí si tienen como mucha comunicación con el área de bienestar y es estar como en mucho contacto con estas familias, en este momento solo tenemos un chico y los papás pues de él son muy comprometidos, realmente yo creo pues que toda la institución los conoce, entonces es como el contacto permanente”.

I.E.S.3: No responde.

I.E.S.4: “No, no hay una promoción porque finalmente eso se da en el momento que yo tenga una situación, como no se ha tenido”.

I.E.S.5: “Se tienen actividades tanto con egresados como con la familia de los estudiantes pero son dos actividades al año

pero son de sensibilización y acercamiento a con la corporación”.

I.E.S.6: “Al momento de realizar, una, la inducción a la vida universitaria, eh, a los , a todos los estudiantes del primer semestre, lo que se hace es tener un contacto, con aquellos, con los padres de familia se hacen inicialmente algunas reuniones, para ofrecer, para mostrarle todos los servicios que tiene la institución a nivel general; ha ocurrido que algunas familias se acercan también a, a bienestar universitario o a algunas coordinaciones manifestando, las necesidades especiales que tienen sus hijos, y desde allí se les trata de buscar una solución o mirar que alternativas o estrategias se pueden dar para su proceso formativo”.

Fuente: elaboración propia

4.3 Análisis y discusión por categorías

La información aportada por cada uno de los informantes clave permitió realizar el análisis en dos sentidos, el primero sobre la interpretación de las diversas opiniones que en cada categoría dan los informantes; y el segundo con el proceso de argumentación y confrontación con lo estipulado ya sea a través de la norma o bien, a través de los análisis aportados por varios expertos.

A continuación, entonces, se procede al abordaje de cada una de las categorías.

4.3.1 Categoría Ingreso

Tabla 9. *Análisis categoría Ingreso*

Categoría A. Ingreso	Subcategorías
	A1. Requisitos
	A2. Mecanismos de selección
	A3. Principio de equidad en proceso de selección
	A4. Política de inclusión en proceso de selección
	A5. Beneficios en matrícula
	A6. Proceso de inducción
Preguntas relacionadas:	
<i>¿Cuáles son los requisitos que debe cumplir una persona que aspire a cursar un programa de pregrado o posgrado en su institución?</i>	
Análisis e interpretación	Argumentación teórica
Con base a las diversas respuestas brindadas a esta pregunta, las IES establecen el proceso con base en lo establecido a nivel normativo según la Ley 30 de 1992 Artículo 14. Son requisitos para el ingreso a los diferentes programas de Educación Superior, además de los que señale cada institución, los siguientes: “Para todos los programas de pregrado, poseer título de bachiller o su equivalente en el exterior y haber	Los aspectos evaluados, permiten determinar que las instituciones de educación superior, asumen los requisitos establecidos en la Norma para que cualquier colombiano pueda aspirar a ingresar el nivel superior; no obstante, adolecen de criterios de ingreso claramente establecidos para que las personas en situación de discapacidad logren acceder a alguno de sus programas, lo que confirma lo reportado por Molina (2011):

presentado del Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior”.

El trabajo en el nivel universitario frente al ingreso es incipiente (...). Para ello se requieren estrategias que disminuyan las barreras de tipo administrativo, tecnológico y financiero y que las instituciones de educación superior incorporen en su agenda acciones para dicha población. (p. 6)

Para toda persona en situación de discapacidad que aspire a inscribirse a un programa, es fundamental que la información divulgada sobre dicho proceso sea coherente con sus posibilidades; no se evidencia por parte de ninguna institución el establecimiento de criterios de inscripción según los cuales se logre identificar las características físicas y cognitivas de cada aspirante; por lo que se supondría que todos “sin excepción” podrían inscribirse cumpliendo así el derecho a participar en el proceso de selección.

Lo anterior se ratifica a partir de lo establecido (no cumplido) a nivel normativo; haciendo alusión al artículo 11 de la Ley 1618 de 2013:

“El estudiante con discapacidad que se encuentra en proceso de ingreso al sistema educativo formal, deberá contar con diagnóstico, certificación o concepto médico sobre la discapacidad emitido por su EPS”.

Subcategoría	A2. Mecanismos de Selección
	A3. Principio de equidad en proceso de selección
	A4. Política de inclusión en proceso de selección
	A5. Beneficio en matrícula
Preguntas relacionadas	
<i>¿Cuáles son los mecanismos de selección que aplica su institución a los aspirantes en situación de discapacidad?</i>	
<i>¿Cómo garantiza su institución el principio de equidad para el proceso de selección y admisión a la población en situación de discapacidad?</i>	
<i>¿Cuáles elementos de la política de inclusión se hacen visibles en el proceso de selección y admisión de estudiantes en situación de discapacidad?</i>	
<i>Bajo la política de inclusión ¿cuáles tipos de beneficios en matrícula puede obtener un estudiante con discapacidad?</i>	
Análisis e interpretación	Argumentación teórica
En términos generales, según lo expresado en las entrevistas, para las IES no existe diferenciación entre los procesos de selección y admisión; en consecuencia, no se cuenta con los mecanismos de admisión especial necesarios para la población en situación de discapacidad. Llama la atención que cinco de las instituciones afirmen no contar con política de inclusión, por lo tanto, este tipo de elementos propios de la realidad institucional no han sido adaptados en respuesta a la diversidad de la población. Respecto a los beneficios en matrícula, no hay criterios establecidos que permitan a los aspirantes, una vez admitidos, contar con algún tipo de descuento, que de cierta forma pueda	En la más reciente normativa en torno a la discapacidad en Colombia, se hace referencia que en el artículo 13 de la Constitución Política y en artículo 2 de la Ley 1618 de 2013, se definen: “[Como] políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan [...]”. En materia educativa, todas estas políticas, medidas y acciones están orientadas a promover el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad mediante la superación de las barreras que tradicionalmente les han impedido beneficiarse, en

aminorar los costos que su misma igualdad de condiciones al resto de la condición de discapacidad les sociedad, del servicio público educativo representa.

Parafraseando lo expresado por Viveros (2013), la noción de "equidad" ha sido asimilada y aplicada en el diseño de las políticas públicas, considerando en las mismas el enfoque de "diferencia", lo que supone entonces el desarrollo de acciones específicas con el fin de generar el mayor beneficio para los menos aventajados y la repartición más equitativa de las oportunidades, elementos estos que no se perciben según los resultados obtenidos en el presente estudio.

Adicionalmente, en el Parágrafo del artículo 9 del Decreto 1075 de 2015 se establece:

Las instituciones de educación superior remitirán la información necesaria y suficiente que permita confirmar en los procesos que adelante el Ministerio de Educación Nacional para evaluar las condiciones de calidad previstas en este artículo, la manera como se formalizarán en cada una de estas condiciones las políticas de inclusión para la población con discapacidad [...]

De otro lado el Consejo Nacional de Acreditación del país (CNA), en el año 2015 estipuló los nuevos lineamientos para la acreditación de programas, entre ellos en el Factor de Estudiantes, y en la característica definida como Mecanismos de selección, verifica entre otros aspectos la existencia y utilización de sistemas y mecanismos

de evaluación de los procesos de selección y admisión, y aplicación de los resultados de dicha evaluación; lo que demuestra que este punto debería ajustarse en todas las IES para el caso específico de los criterios de selección y admisión de estudiantes en situación de discapacidad.

Con base a lo anterior, se comprueba que en Colombia, a pesar de los diversos avances en materia de educación, con el objetivo de resguardar el acceso y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, las normativas existentes no se relacionan directamente con las evidencias que soportan el proceso en las instituciones de educación superior.

Subcategoría A6. Proceso de Inducción

Pregunta Relacionada

¿Cuáles son las estrategias implementadas por la institución para el proceso de inducción de las personas en situación de discapacidad?

Análisis e interpretación	Argumentación teórica
El proceso de inducción se convierte en un momento crucial en la vida de cualquier persona que accede a las Instituciones de Educación superior. Existen grandes diferencias en la forma y los tiempos de destinación a este proceso que es fundamental en la vida de cualquier universitario; más aún, para aquellos que dada su condición individual en términos de discapacidad implica acceder a un universo en el que enfrentarán una serie de situaciones sociales, sociales, físicas, culturales y	La inducción es uno de los procesos más importantes para que los estudiantes logren asimilar la nueva vida universitaria, si bien este proceso ha sido intervenido en términos generales por el Departamento de bienestar universitario, el esquema de un programa de inducción ha de trascender lo que significa la formación universitaria, pues es en el espacio universitario donde se gesta el futuro de las sociedades.

académicas que pueden limitar su desarrollo en dicho contexto.

Aspectos como modelo pedagógico, sistema de evaluación, medios educativos, aspectos curriculares, reglamentos, y conocimiento de las áreas específicas de cada institución, son aspectos generales en este proceso; en el caso de un estudiante en situación de discapacidad debería contemplar además una serie de estrategias para que bajo sus características pueda comprender el contexto en el que desarrollará su proyecto de formación profesional.

Un estudiante en situación de discapacidad, tal vez, como ningún otro participante, requiere estrategias de acogida para él y su familia que le faciliten la filiación a la vida universitaria y en consecuencia su permanencia con calidad y eficiencia en su recorrido académico.

Son varios autores los que han marcado pautas en torno a los servicios requeridos por esta población, entre ellos De la Puente (2002), Arnaiz (2002), Parra (2004) destacan la importancia de contar con medidas que orienten el acompañamiento del estudiante para facilitar su inclusión con autonomía en el contexto de las universidades.

Fuente: elaboración propia

Como se evidencia, en la categoría de Ingreso hay marcados vacíos que deben intervenir a fin de lograr el cumplimiento estricto de permitir que un estudiante en situación de discapacidad acceda a la Educación superior, superando las barreras que el actual sistema, y por ende las diversas instituciones tienen al respecto.

4.3.2 Categoría Aspectos Curriculares

A continuación se presenta el análisis y argumentación de la categoría Aspectos Curriculares, lo que permitirá también demostrar las dificultades percibidas, todas en ellas, limitando el desarrollo académico que pueda tener un estudiante en situación de discapacidad.

Tabla 10. *Análisis categoría Aspectos Curriculares*

Aspectos Curriculares	B1. Criterios de flexibilidad B2. Estrategias pedagógicas B3. Ayudas tecnológicas B4. Diseño de actividades de aprendizaje B5. Apoyos adicionales al proceso e en el aula
Subcategorías: B1. Criterios de Flexibilidad	
	B2. Estrategias pedagógicas
	B3. Ayudas tecnológicas
	B4. Diseño de actividades de Aprendizaje
	B5. Apoyos adicionales al proceso
	B6. Apoyo institucional a la práctica docente para la inclusión

Preguntas relacionadas

¿Cuáles son los criterios de flexibilidad establecidos al interior de los lineamientos curriculares de su institución y que benefician a los estudiantes en situación de discapacidad?

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad?

¿Existen ayudas tecnológicas que favorezcan la formación de estudiantes en situación de discapacidad? ¿Cuáles?

¿Cuáles son los recursos con los que cuentan los docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje para los estudiantes en situación de discapacidad?

¿El diseño de actividades de aprendizaje tiene en cuenta las variaciones requeridas según la condición de los estudiantes en situación de discapacidad?

Análisis e interpretación	Argumentación teórica
Frente a los criterios de flexibilidad las IES manifiestan no contemplar lineamientos de adaptación evaluativa para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje para estudiantes en situación de discapacidad. Las ayudas tecnológicas presentes para el desarrollo de programas virtuales se convierten en un soporte relevante para su desarrollo, mas no para su adaptación al proceso curricular; en el caso de las instituciones no fueron precisamente concebidas con el fin de apoyar académicamente el proceso de aprendizaje para la población en situación en discapacidad. Llama la atención que algunas IES indiquen que las adaptaciones curriculares para facilitar el proceso de	Según expone Cox (2001), el currículum “es una selección cultural de contenidos con propósitos formativos que configuran los planes y programas de estudio en una determinada secuencia. Lo anterior, organiza la trayectoria de alumnas y alumnos, modelando esquemas mentales, habilidades y valores” (como se citó en Duk, 2015, p. 37). Sin lugar a dudas, la falta de criterios y lineamientos para la elaboración de adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada se traduce en escasas estrategias para los alumnos que requieren de un trabajo más específico de acuerdo con sus capacidades.

aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad se deje a criterio del docente; aspecto que no es coherente con la definición de políticas institucionales claras, donde estos elementos propios de la función sustantiva sean determinados por la institución y no se han de dejar a “criterio del docente”, más aún, si este carece de la formación en términos de inclusión educativa.

Se expone en términos generales por parte de todas las IES que no cuentan con lineamientos pedagógicos ni criterios de flexibilidad relacionados con la inclusión de personas con discapacidad, asimismo, manifiestan carecer de conocimientos en torno al trabajo necesario para llevar a cabo las adaptaciones requeridas y el diseño de actividades académicas según las condiciones de un estudiante en situación de discapacidad.

Esta situación se agudiza cuando los alumnos son etiquetados o estigmatizados por sus discapacidades o por su rendimiento desfavorable, lo que determinará con toda seguridad su rápida deserción.

Es importante aquí retomar lo enunciado frente a un Diseño Curricular Universal como ideal en el nivel superior, el mismo ha de estar previamente desarrollado para garantizar el aprendizaje de todos, sin diferencia de sus propias capacidades; lo cual implica que la preparación y desarrollo curricular (objetivos, metodologías, recursos, y sistema de evaluación) sea intencional y sistemáticamente diseñado desde un inicio, para ello, han de tenerse en cuenta las diferencias individuales, “de modo que gran parte de las adaptaciones posteriores pueden ser reducidas o eliminadas, generando un mejor ambiente de aprendizaje para todos los estudiantes” (CAST, 2008, p. 33).

Borland & James (1999) plantean a nivel de la educación superior, que la inclusión permite que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los espacios de aprendizaje (la infraestructura), pero por sobre todo, que puedan acceder a los procesos implicados en el currículo de sus respectivas carreras.

Lo expuesto requiere indudablemente la necesidad de

analizar en mayor detalle las adecuaciones curriculares, pues tienen un rol fundamental para que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad.

Se ha planteado que el objetivo de las adecuaciones para los estudiantes en situación de discapacidad sería minimizar el impacto de su discapacidad, permitiéndoles demostrar dominio en las distintas áreas de estudio (Norton, 1997 citado en Vasek, 2005), es decir, repensar el currículo en términos de las adecuaciones significativas o no significativas planteadas en el marco teórico de esta tesis.

Adoptar el currículo para la educación de todas las personas en situación de discapacidad implica cambiar el enfoque y los mecanismos de diagnóstico y evaluación con el fin de que sirvan para determinar los recursos y ayudas necesarias para optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, elementos que en las IES objeto de la presente investigación no se desarrollan.

Es claro que, tal como se expuso en párrafos anteriores, la adecuación curricular precisa también el uso de apoyo tecnológico, de ahí que también deba procurarse el uso de tecnologías de información y comunicación, y la accesibilidad

digital para favorecer el uso a los portales web y a sus contenidos vinculados a la información, consultas, gestión, descarga de documentos y recursos propios de cada programa.

Con referencia a lo estipulado normativamente por el Consejo Nacional de Acreditación (2013) respecto al proceso de flexibilidad curricular, el proceso de verificación estipula que las IES deben demostrar que el currículo:

Es lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado y pertinente, y para optimizar el tránsito de los estudiantes por el programa y por la institución, a través de opciones que el estudiante tiene de construir, dentro de ciertos límites, su propia trayectoria de formación a partir de sus aspiraciones e intereses. (p. 30)

De otro lado, indica que se hace necesario que “las estrategias de enseñanza y aprendizaje demuestren el desarrollo de actividades académicas, pedagógicas y comunicativas acordes con la metodología con las posibilidades tecnológicas y las necesidades de los estudiantes en atención a su diversidad” (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 32).

Dentro de la característica de Recursos de apoyo a la labor docente, el Consejo Nacional de Acreditación (2013) enuncia que en el proceso de verificación las IES:

Deben contar con recursos de apoyo docente, de acuerdo con la naturaleza de cada programa y con el número de estudiantes, entre dichos recursos de apoyo para la implementación del currículo, se analizan: talleres, laboratorios, equipos, medios audiovisuales, sitios de práctica, escenarios de simulación virtual, entre otros, los cuales deben ser suficientes, actualizados y adecuados. (p. 37)

Lo expuesto en este punto permite ratificar la ausencia de un currículo desarrollado bajo el Diseño Universal en el cual se favorezca el tránsito de un estudiante a lo largo de su proceso formativo, pero además le permita a la institución cumplir con los requerimientos de índole normativo para su funcionamiento y prestación del servicio público de la educación.

Fuente: elaboración propia

Con base en el análisis anterior se ponen en evidencia las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en situación de discapacidad para el desarrollo efectivo de su proceso formativo; proceso en el que convergen el currículo como un sistema, en el que confluyen contenidos, actividades, estrategias, recursos, y además, el que se hace visible en la cotidianidad del aula de clase o fuera de ella; para lo cual debe

contar con la orientación de un excelente docente que guíe de forma efectiva su aprendizaje. Dichos aspectos se analizan seguidamente.

4.3.3 Categoría Docencia

Tabla 11. *Análisis categoría Docencia*

C Docencia	Subcategorías
	C1. Capacitaciones desarrolladas en la institución C2. Formación de docentes para educación inclusiva C3. Recursos para el proceso de enseñanza aprendizaje
Preguntas relacionadas	
<i>¿Qué capacitaciones ha desarrollado la institución en el último año en las que se incluya el tema de normatividad, inclusión y flexibilidad para el abordaje de las personas en situación de discapacidad?</i>	
<i>¿Qué porcentaje de docentes de la institución están formados para la educación inclusiva?</i>	
<i>¿Cuáles son los recursos con los que cuentan los docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje para los estudiantes en situación de discapacidad?</i>	
<i>¿Cuál es el apoyo institucional a la práctica docente para la inclusión?, describa algunos casos.</i>	
Análisis e interpretación	Argumentación teórica
Dentro de las características propias de un proceso de contratación docente en el caso colombiano, se incluye el	En Colombia, la Ley 361 del 7 de febrero de 1997, la cual establece mecanismos que favorezcan la

hecho de que los mismos deben participar de manera activa y propositiva en el plan de capacitación que anualmente se desarrolla al interior de cada institución, al respecto, y de manera general, declaran los directivos que no se han dado procesos de capacitación que promuevan el conocimiento de los docentes frente al proceso de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad .

Asimismo, se logra determinar que no existe un número de docentes que de manera específica esté formado para realizar y acompañar procesos de inclusión para estudiantes en situación de discapacidad; aunque se enuncia en alguno de los casos contar con profesionales que bajo su área de formación han desarrollado procesos terapéuticos con este tipo de población.

Coinciden las instituciones en que su planta docente no cuentan con recursos de apoyo específicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad, enuncian que se usan los mismos para todos los casos, independiente de la condición y proceso de cada estudiante.

En las diversas respuestas no se logra determinar si alguna IES ha brindado apoyo a los docentes para el proceso de inclusión, en alguno de los casos se manifiesta el apoyo de la oficina de Bienestar, que por lo que se ha profundizado a lo largo de la presente investigación se ratifica que la

integración de las personas con discapacidad, en su artículo 10 expone que el Estado garantiza a las personas con discapacidad el acceso a la educación desde el nivel básico hasta el nivel profesional, y entre los mecanismos que favorezcan la integración proponen: la formación de los docentes, la dotación de materiales educativos y el establecimiento de metodologías entre otros; no obstante al comparar estos propósitos.

Al revisar la máxima norma en Educación Superior, la Ley 30 de 1992, se evidencia que en la misma no se determina el perfil que debe tener un docente que oriente procesos de formación universitaria; salvo lo manifestado en su Artículo 70, en el cual se estipula que para ser nombrado profesor de universidad estatal u oficial se requiere como mínimo poseer título profesional universitario, aspecto que se replica en instituciones de carácter privado.

Tal como pudo verse en el nomograma sobre discapacidad desarrollado, son muchas las normas que han fomentado el acompañamiento para la población en situación de discapacidad, pero en ninguna de estas se establece la pedagogía como el saber fundante de la formación de docentes para ser asumida como una formación previa para su práctica (Calvo, 2004).

En los últimos años se ve una tendencia marcada en el cumplimiento de lo estipulado en el Decreto Único Reglamentario, en el cual se establece

inclusión no es asunto solo de una dependencia, sino que es un asunto institucional.

que los docentes universitarios deben contar con posgrado preferiblemente a nivel de maestría. En ese sentido, resulta discutible el hecho de que la mayoría de docentes que orienta procesos en el nivel superior no ha sido formado para ejercer esta importante y vital función; dado que generalmente han ingresado luego de su formación en pregrado, o bien por su experiencia en el sector productivo; pero casi nunca se ha exigido ninguna formación pedagógica previa al desarrollo de su función docente, lo cual no favorece de manera efectiva el acompañamiento de procesos de aprendizaje mucho menos, para estudiantes en situación de discapacidad.

Contar con instituciones inclusivas requiere docentes formados para ello, no se puede dejar a la deriva el proceso de formación que significa el cambio de vida no solo de la persona en situación e discapacidad, sino de su contexto inmediato; cabe la pregunta entonces sobre la calidad tan promulgada en las IES colombianas, pues si en ocasiones los estudiantes sin ningún tipo de dificultad presentan deficiencias en su proceso formativo por los vacíos en didáctica y pedagogía de sus docentes, ¿que podría entonces esperarse para la población en situación de discapacidad, si ni siquiera se tiene en cuenta la formación y capacitación de los docentes que acompañarán su aprendizaje?

Haciendo alusión a lo expresado en la Convención de Naciones Unidas sobre Personas con Discapacidad Intelectual

de la ONU (2006), que rige en Colombia desde mayo de 2011, donde se afirma:

[Que] los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Art. 19)

Para lograrlo, la Convención establece que los Estados deben:

Adoptar medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. (ONU, 2006, Art. 21)

Si se habla de la educación como derecho, los anteriores mandatos deben cumplirse también a nivel superior, pero lamentablemente no es así; no hay estadísticas reportadas sobre docentes universitarios que bajo su condición de discapacidad acompañen procesos de formación profesional.

Es claro que los docentes son quizá los protagonistas de los cambios que han de darse al interior de las IES, pues son los que al interior de las aulas y fuera de ellas conocen la realidad de los estudiantes; es deber de las instituciones desarrollar y fortalecer en ellos las competencias para garantizar procesos académicos de calidad.

Otro foco de análisis igual de importante al del perfil del docente es el de los recursos financieros, pues además de proveer los recursos para la contratación y capacitación docente, deben garantizar otros para el pleno funcionamiento de un programa, a continuación, se analiza la categoría que aborda este punto.

4.3.4 Categoría Recursos financieros e infraestructura

D. Recursos financieros e infraestructura	D1. Infraestructura física y tecnológica
	D2. Presupuesto para la inclusión
	Educativa

El análisis de los recursos financieros es un punto crítico en las diversas acciones que emprende el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, ya sea para el otorgamiento o bien la renovación de los registros calificados para el desarrollo de un programa, si a esto se le suma además que una institución decida iniciar su proceso de acreditación institucional o de un programa determinado, la exigencia es aún mayor; desde ambos entes se habla de la necesidad de que las IES demuestren el desarrollo de políticas inclusivas, pero la realidad es otra, situación que puede verificarse en los resultados de la siguiente categoría.

Tabla 12. *Análisis categoría Recursos financieros e infraestructura*

Preguntas relacionadas
<i>¿Cuáles aspectos de su infraestructura física y tecnológica demuestran que se ha pensado en el proceso de movilidad y acceso de las personas con discapacidad?</i>

(adecuaciones arquitectónicas, mobiliario adaptado, hardware y software según necesidades)

¿Qué porcentaje del presupuesto institucional se tiene para la inversión que se deba realizar para eliminar las barreras arquitectónicas como la adaptación de software, hardware y otros que garanticen el acceso a la información y comunicación capacitación, docente, suministro de apoyos y construcción de materiales para los estudiantes en situación discapacidad?

Análisis e interpretación	Argumentación teórica
El proceso desarrollado al interior de las entrevistas ha permitido determinar que la infraestructura de las IES, salvo en una institución, no contempla las adecuaciones arquitectónicas específicas según el Diseño Universal, lo que limita la movilidad y desplazamientos de los estudiantes en situación de discapacidad. Solo en una institución se enuncia contar con software específico para ayudas de algunas condiciones de discapacidad. De manera equivocada se asume que el contar con una plataforma LMS para enseñanza virtual es suficiente para desarrollar procesos académicos inclusivos. De otro lado, en términos generales en las IES se asume que del presupuesto establecido a la dependencia de Bienestar Universitario se debe asignar lo correspondiente para garantizar el desarrollo y programas que bajo la política de bienestar se desarrollen.	El Decreto 1075 de 2015 en su Artículo 2.5.3.3.1. Programas de Fomento de la educación superior, enuncia lo siguiente: El Ministerio de Educación Nacional promoverá, especialmente a través de los programas de fomento, que las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, las IES deben incorporar los lineamientos de política de educación superior inclusiva, así como motivar la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad.
	Es claro que contar con diseños universales representa grandes inversiones que pueden darse en un proceso de planeación a corto,

mediano y largo plazo, apareciendo aquí la noción de ajuste razonable originada en Estados Unidos en 1972 y adoptada en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad; en el Artículo 2 las define como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Lo anterior implica, entre otros elementos, lo contemplado por el Ministerio de Educación Nacional sobre las exigencias para la obtención o renovación de registros calificados, en cuanto a que esta debe demostrar su viabilidad financiera para asegurar la oferta y el desarrollo de los programas de acuerdo con su metodología; es necesario para estos casos desagregar los montos y las fuentes de origen de los recursos de inversión y funcionamiento previstos para el cumplimiento de las condiciones de calidad, entre las cuales se encuentran:

- Plan de contratación docente.
 - Plan de desarrollo profesoral.
 - Adquisición de medios educativos y recursos bibliográficos.
 - Construcción y dotación de Laboratorios y Talleres
-

Desarrollo de Planta Física requerida.

De otro lado, los lineamientos enunciados también hacen referencia a que las IES deben demostrar la suficiencia y pertinencia de los medios educativos que apoyan el desarrollo de las actividades académicas, en concordancia con la metodología del programa (presencial, virtual, a distancia), la naturaleza de las temáticas de formación (teórica, práctica, etc.), el nivel de formación del programa y el número de estudiantes, al respecto: y según lo enuncia Pérez (2012), este también es un ajuste razonable en el cual “[...] se ha de facilitar la accesibilidad o la participación de las personas con discapacidad en análogo grado que los demás miembros de la comunidad (elemento de garantía del derecho a la igualdad) Configuración jurídica de ajustes razonables” (p. 13).

Fuente: elaboración propia

Bajo el análisis presentado, se logra identificar que hay contradicciones en términos normativos frente a lo que ha de representar la suficiencia de recursos en contraste con la falta de lineamientos para lograr instituciones de educación inclusivas, es claro que la discapacidad se ve más en torno al costo que representa el incumplimiento de este derecho.

Resulta paradójico el hecho que de manera general las IES manifiestan con orgullo en sus informes de gestión que las inversiones realizadas han favorecido a lo largo de un periodo u otro las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión; sin embargo, es claro que en términos de favorecer la inclusión, las

inversiones y apoyos económicos ni siquiera han iniciado en la mayoría de los casos.

Finalmente, se analizará la categoría de Bienestar Universitario entendido como el conjunto de actividades, planes, programas y proyectos que se orientan al desarrollo físico, psicoactivo, espiritual, social y cultural de la comunidad académica en cualquier institución; los resultados encontrados no difieren en comparación de las otras categorías, tal como se presenta en el siguiente apartado.

4.3.5 Categoría Bienestar Universitario

A. Bienestar Universitario	E1. Programas diseñados
	E2. Estrategias para la permanencia
	E3. Estrategias para promover el compromiso de las familias

Si se entiende el Bienestar como un eje transversal a la vida del individuo en el contexto universitario, se concebirían dentro del modelo de su funcionamiento todas aquellas acciones que contribuyen al desarrollo pleno de los miembros de una institución, y precisamente a través de Bienestar podría hacerse evidente la cultura de una institución bajo un marco de la equidad y la inclusión, sin embargo, los resultados del presente análisis no son alentadores.

Preguntas relacionadas

Desde el área de Bienestar institucional: ¿Qué programas han adaptado considerando las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad?

¿Cómo se garantiza la permanencia a la población en situación de discapacidad?

¿Cómo promueve la institución el compromiso de las familias en los procesos educativos de estudiantes en situación de discapacidad?

Análisis e interpretación	Argumentación teórica
---------------------------	-----------------------

Dentro de las dimensiones que toda institución ha de trabajar desde el área de bienestar, las IES responden que no se han adaptado ningún tipo de programas considerando las condiciones específicas de estudiantes en situación de discapacidad, lo que iría en contravía de la misión propia de esta área en cualquier institución educativa, independiente del carácter de la misma.

Frente al proceso de permanencia, la respuesta para todos los casos es contraria a la filosofía de la inclusión, pues no se han determinado las estrategias de acompañamiento social y académico requerido para este tipo de población, que garanticen su seguimiento en la vida universitaria.

Sin lugar a dudas la familia es pilar fundamental para los procesos sociales, académicos de un estudiante en situación de discapacidad, en términos de esta subcategoría, las IES manifiestan realizar algunas actividades con las familias, pero ninguna de ellas ha sido diseñada para incluir al grupo familiar de los estudiantes en situación de discapacidad.

Cabe resaltar que en términos generales en diversos documentos de las IES de referencia se hace alusión de ser una institución incluyente, pero reconocen que hay aspectos que deben fortalecer para cumplir este propósito.

En Colombia, a partir del Acuerdo 03 de 1995, y actualizado en el año 2005 por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), en su artículo 1 establece:

Que los programas de bienestar universitario deben cubrir la totalidad de la comunidad que conforma la institución, teniendo en cuenta la diversidad de condiciones de cada persona en particular, sus funciones dentro de la institución, jornada, metodología y tiempo de dedicación, su edad, situación socioeconómica, necesidades y aspiraciones individuales, así como sus intereses aficiones y habilidades.

Desde esta perspectiva es claro que desde la dependencia se ha de hacer visible la política institucional en torno a la inclusión, es claro que el proceso puede haberse abordado, más aun cuando el término inclusión hace alusión al respeto y necesidades de la población teniendo en cuenta la diversidad de género, raza, religión, origen, orientación sexual y condición de discapacidad; cabe señalar que es tal vez este último grupo en el cual se ha concebido en menor proporción el Bienestar en gran cantidad de instituciones de educación superior.

Adicionalmente, la norma también establece que las acciones de bienestar deben enmarcarse en cinco áreas, a saber: salud, cultura, acondicionamiento físico y deporte, promoción socioeconómica y desarrollo humano; para todos los casos se

precisaría un proceso de caracterización de la población estudiantil que brindara elementos de adaptación o bien creación de nuevos programas que respondan de manera efectiva a las necesidades y condiciones de los estudiantes en situación de discapacidad.

Fuente: elaboración propia

La discusión de los resultados presentados refleja la realidad de las Instituciones de Educación Superior en lo que respecta a las políticas que han de plantear para cumplir el derecho a la educación, el cual que les es propio a las personas en situación de discapacidad; del mismo modo, evidencia la débil estructura de los programas bajo el cual se ha configurado el tema de la inclusión educativa.

Ser una institución inclusiva implica mucho más que declarar este propósito en sus lineamientos, en su plataforma estratégica o de manera más reciente, en sus diversos planes de desarrollo; implica contar con los recursos humanos, tecnológicos, físicos y académicos bajo los cuales una persona en situación de discapacidad pueda ejercer su derecho a recibir una educación de calidad.

Considerando los resultados aquí expuestos es evidente la falta de articulación y coherencia entre lo estipulado a través de organismos internacionales y lo adaptado en las leyes colombianas para el cumplimiento de este propósito, en comparación con las acciones que al interior de cada Institución de Educación Superior se desarrollan de manera incipiente o a veces nula en términos de inclusión para la población en situación de discapacidad.

Entonces, el propósito de la presente tesis es diseñar un modelo de inclusión que guíe de manera práctica el accionar de las instituciones para que puedan de manera gradual adoptar las medidas necesarias en términos de inclusión, transformando así la realidad encontrada la cual es solo una pequeña radiografía de lo que puede ser la realidad del país y de su sistema educativo superior.

5 MOMENTO V: PROPUESTA. MODELO PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

5.1 Descripción

Dentro de los principales desafíos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior, sin lugar a dudas uno de los más relevantes es el de promover la construcción de un país sobre la base de la equidad, la inclusión, el respeto y el cumplimiento de los derechos inherentes a los miembros de la sociedad a la cual sirven. No obstante, existe alrededor de las instituciones educativas una serie de problemáticas de orden social que no han sido abordadas de manera plena en su misión de ser garantes de desarrollo.

Por tal razón, quien lidere procesos de educación tiene en sus manos un reto importante para promover la transformación sociocultural que esta nueva sociedad demanda; uno de ellos es la inclusión, entendida como la posibilidad de que todos sin excepción puedan acceder en igualdad de condiciones a su contexto, sea este de orden religioso, cultural, político y por supuesto, educativo.

Solo quien hace parte de la realidad del sistema educativo en Colombia puede dar cuenta de las grandes falencias que se dan al interior del mismo, en términos de promover los cambios requeridos para que cada institución pueda garantizar que cumple el derecho de permitir el acceso a la educación a través del enfoque de la inclusión; si bien el país ha adelantado esfuerzos no ha logrado transferir los mismos al nivel de la educación superior, es por ello que el sentido de la propuesta de un

Modelo de Inclusión para las personas en situación de discapacidad en el nivel superior pretende ser un insumo importante, a partir del cual cada Institución de Educación Superior inicie la ruta que la lleve a ser una institución inclusiva para las personas en situación de discapacidad que desean continuar con su proyecto de formación profesional.

5.2 Objetivos

Objetivo general

Diseñar un modelo para la inclusión de la población con discapacidad en el nivel de educación superior.

Objetivos específicos

- Definir las líneas estratégicas que soportan un modelo de inclusión para las personas en situación de discapacidad en el nivel de la educación superior.
- Proponer estrategias bajo las cuales se garantice la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad que sean adaptables a las condiciones de cada institución.

5.3 Beneficiarios

Dentro de los beneficiarios inmediatos de la propuesta se encuentran las 290 instituciones de educación superior del país, sean estas de carácter público o privado, a saber:

- Universidades (82 en el país)
- Instituciones Universitarias (126 en el país)
- Instituciones tecnológicas (49 en el país)
- Instituciones técnicas profesionales (30 en el país)

De igual manera las personas en situación de discapacidad que a través de sus condiciones individuales demuestren capacidad para ingresar a la educación superior.

5.4 Localización

El modelo propuesto puede ser aplicado en los 32 departamentos del país en todas las instituciones de educación superior, y puede ser adaptado a la realidad de cada una de ellas.

5.5 Presentación del modelo

Una universidad incluyente será mejor en la medida que considere las diferencias como oportunidades mas no como problemas, haga uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, utilice como punto de partida las prácticas y conocimientos existentes y desarrolle un lenguaje común dentro de la comunidad académica. (Ainscow, 2001 como se citó en Molina, 2011, p. 16)

La inclusión educativa en el nivel superior de las personas en situación de discapacidad se constituye en un reto que pocas instituciones han considerado abordar de manera próxima, pues siempre se aborda la inclusión en términos del aparente sobre costo que ello implica, pero no desde la obligatoriedad que corresponde como derecho fundamental.

Si bien es cierto son varios los aspectos de orden administrativo, financiero y académico que deben contemplarse y generan prevención frente al tema, el principal elemento para generar el cambio y lograr transformaciones lo constituye el compromiso de cada institución, para que de manera gradual y de acuerdo con su propia realidad pueda lograr este propósito.

Desde esta perspectiva, el modelo propuesto articula lo contemplado en las políticas internacionales y nacionales en torno al tema, así mismo establece las categorías que en el tema de inclusión resultan críticas, y presenta una serie de acciones bajo las cuales pueden abordarse para favorecer que las personas en situación de discapacidad accedan a la educación superior.

5.6 Fases para la construcción del Modelo de inclusión educativa

Llegar a la consolidación de este modelo partió de varias fases:

Fase 1. Lineamientos internacionales y nacionales sobre inclusión y discapacidad.

Fase 2. Conceptualización de la inclusión educativa.

Fase 3. Diagnóstico.

Fase 4. Modelo de inclusión.

- a. Dimensiones para abordar la inclusión.
- b. Líneas estratégicas para la inclusión.

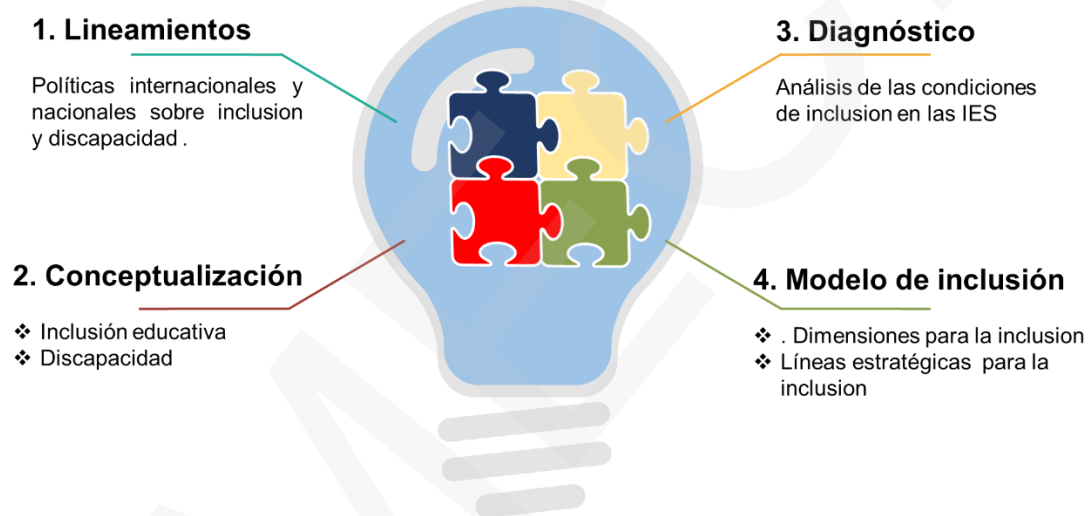


Figura 6. Fases de trabajo para llegar al Modelo de inclusión

Fuente: elaboración autor

Al interior de la tesis se han desarrollado las tres primeras fases, de ahí que a continuación se aborde la cuarta fase, a través de la cual se busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las bases del modelo?
- ¿Dónde se aplica?
- ¿Cómo se aplica?

Para trabajar un modelo inclusivo los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes y comunidad académica en general) deben comprenderlo como una estrategia para cumplir el derecho de todos y todas las personas de acceder en igualdad de condiciones al servicio educativo, desde esta perspectiva, “la inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2006, como se citó en UNESCO, 2008, p. 8).

Con el fin de lograr abordar las tres dimensiones, el Modelo para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el nivel de educación superior se consideraron artículos, investigaciones y experiencias que desagregadamente han facilitado el inicio de este enfoque en varias instituciones. Desde esta perspectiva, el modelo se articula con los lineamientos de orden internacional y nacional para favorecer su aplicación al interior de cada una de las IES, para ello entonces parte de las dimensiones de la educación inclusiva promulgada por la UNESCO (2008) y a saber:

- Definir política
- Desarrollar prácticas
- Crear cultura

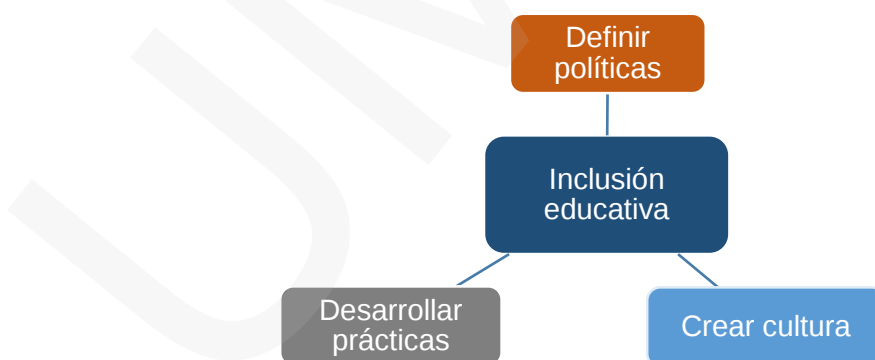


Figura 7. Dimensiones de la Educación Inclusiva

Fuente: Unesco 2001

Cada una de ellas tiene un papel fundamental en el propósito de lograr la inclusión, la siguiente es la definición aportada por la UNESCO (2001) para cada una de ellas:

Dimensión definir políticas inclusivas: esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la institución, permeando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos. Se considera como “apoyo” a todas las actividades que aumentan o cualifican la capacidad de una institución para dar respuesta a la diversidad de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes, y no desde la perspectiva de la institución o de las estructuras administrativas.

Dimensión crear cultura: relacionada con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todos los estudiantes tengan mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos compartidos por todo el personal de la institución, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmiten a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada institución y en su quehacer diario para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la institución

Dimensión desarrollar prácticas inclusivas: esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas que reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la institución. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta sus intereses, el conocimiento y la experiencia adquiridos fuera de la institución. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la institución y de las

instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.
(Como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 7-8)

Es de aclarar que abordar estas dimensiones implica considerar al interior de cada una los principios de la inclusión, a saber: participación, equidad, interculturalidad, calidad y pertinencia; a continuación se explican los mismos:

1. Participación: hace referencia a la importancia de “tener voz y ser aceptado por lo que uno es” y busca favorecer la construcción del sentido de identidad personal y colectiva en la diversidad en diferentes entornos de acuerdo con los distintos momentos del ciclo vital. Participar significa reconocer las múltiples formas de expresión y las diversas manifestaciones de lo que significa ser escuchado, percibido, tenido en cuenta y tomar parte activa de las decisiones sobre la propia vida y la de los grupos y comunidades a los que se pertenece (CIPI, 2013).

2. Diversidad: implica reconocer y responder de manera sensible a las formas particulares en las que se desarrollan, comunican, relacionan y piensan las niñas, los niños, jóvenes y adolescentes. Así como sus culturas y el contexto en el que interactúan con sus familias y comunidades, no existe una “patologización” de las diferencias humanas a través de clasificaciones subjetivas entre lo que se considera “normal” y “anormal”. Sin embargo, es clave precisar que esta definición debe rescatar la riqueza propia de la identidad y particularidades de aquellos seres humanos que por razones de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico otros requieren especial protección.

3. Interculturalidad: conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto. La interculturalidad promueve un diálogo “abierto, recíproco, crítico y auto-crítico” entre culturas, y de manera más específica entre las personas pertenecientes a esas culturas. La interculturalidad en educación va más allá de una simple cuestión de tolerancia y pretende

examinar la capacidad transformadora de todo el sistema educativo, con el fin de asegurar a toda la población el derecho a una educación de calidad.

4. Equidad: hablar de equidad en educación significa pensar en términos de reconocimiento de la diversidad de las niñas, niños, jóvenes y adolescentes. Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensado en dar a cada uno lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados” (Blanco, 2006). En este sentido, no se puede confundir equidad e igualdad. La equidad parte “de las diferencias intrínsecas u objetivas de los seres humanos y de las sociedades” (Ramírez, 2006) e implica identificar la desigualdad para conseguir una igualdad sustantiva (tanto de oportunidades como de resultados). Es decir que constituye un paso fundamental en la búsqueda de dar las mismas posibilidades a todos teniendo en cuenta su diversidad y particularidades.

5. Pertinencia: pone de presente la capacidad del sistema educativo de dar respuesta más allá de las necesidades concretas de un entorno. De cómo este sistema y sus instituciones inciden en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad, y de qué manera tanto su oferta como sus métodos son aptos para favorecer dicha comunidad, es decir los intereses, características y potencialidades de los seres humanos que la conforman.

6. Calidad: se refiere de manera general a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles. Implica mejoramiento en los procesos y prácticas de los docentes, directivos docentes, instituciones educativas, programas y planes de estudio, todos enfocados a garantizar más y mejores aprendizajes en los estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 9-10)

Con base en las dimensiones y principios de la equidad se puede afirmar que comprender la inclusión educativa como un enfoque humano requiere ver al estudiante en situación de discapacidad como el centro del modelo, pues es a él como protagonista de su proceso formativo.

5.7 Bases del Modelo de inclusión educativa

Desde esta perspectiva es posible entonces dar respuesta a la inquietud: *¿Cuáles son las bases del Modelo de Inclusión educativa?*

Las bases son las siguientes:

- Lineamientos Normativos.
- Dimensiones y principios de la inclusión.
- El Estudiante (como centro del proceso).

En la siguiente Figura se muestran las bases del modelo:

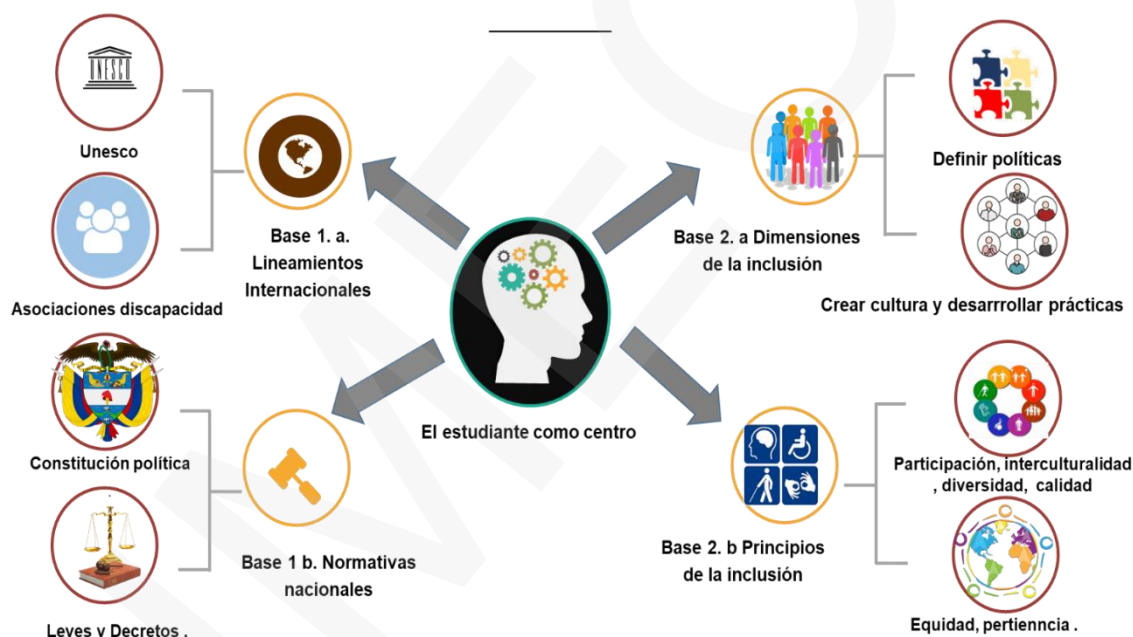


Figura 8. Bases del Modelo de inclusión

Fuente: elaboración propia

5.8 Líneas estratégicas para la aplicación del Modelo de inclusión educativa

Una vez identificadas las bases del modelo, el siguiente punto es consolidar las líneas estratégicas para abordar la inclusión educativa, para ello y retomando no solo las categorías desarrolladas al interior de la tesis sino las dimensiones de la

inclusión se proponen dos líneas estratégicas que dan respuesta a la inquietud *¿Dónde se aplica el modelo?* Siendo ellas:

- 1 Línea estratégica. Gestión educativa
- 2. Línea estratégica. Adecuación curricular

Cada una de estas líneas implica una serie de acciones en favor de garantizar el avance gradual hacia las prácticas inclusivas; a continuación, se aborda cada una.

5.8.1 Línea estratégica Gestión educativa

Comprender el importante rol que esta línea tiene en el logro de la inclusión es analizar el sistema de la gestión educativa, que tal como Sañudo (2006) es un “proceso mediante el cual se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que construyen la institución educativa para lograr la formación de los individuos y de los colectivos” (p. 15).

La línea organizacional va en consonancia con el cumplimiento de varios elementos de la gestión educativa desde el ámbito administrativo, siendo los más relevantes los siguientes: cumplimiento normativo, definición de políticas y diseñar un plan de adecuaciones.

a. Cumplimiento normativo

Para cumplir la norma se requiere que directivos, docentes, personal de apoyo y estudiantes conozcan las bases del modelo (lineamientos, normativas, dimensiones y principios) y se sensibilicen con el tema de la inclusión, esto permitirá que se generen grupos de discusión y se aporten ideas que faciliten la transferencia de las mismas al interior de la institución.

De igual forma permite que cada actor educativo se vincule de manera decidida con la transformación institucional requerida en este propósito, de igual manera precisa de que se incorporen proyectos específicos al interior de los ejes

estratégicos institucionales para el trabajo a desarrollar según la vigencia de los planes estratégicos de cada institución.

Considerar la inclusión como una línea estratégica institucional precisa del ajuste organizacional que permita la creación de unidades o áreas encargadas del tema, pues si no hay un líder responsable de la misma es poco probable que se direccionen esfuerzos y se canalicen los recursos que se necesitan en cada área.

De otro lado, y a fin de lograr que la inclusión se haga realidad en la cotidianidad de cada institución, es necesario aunar esfuerzos que favorezcan la vida del estudiante en situación de discapacidad; es importante buscar apoyo de organismos internacionales y nacionales cuya misión ha sido precisamente el abordaje de la población en situación de discapacidad y en consecuencia, poder orientar de mejor manera las acciones que en cada caso se pretendan desarrollar a favor de esta población.

b. Definición de una política de inclusión institucional

El proceso de construir políticas institucionales en torno a la inclusión requiere romper paradigmas en torno a como se ha abordado el tema, siendo el primero de ellos el considerar que el estudiante en situación de discapacidad debe adaptarse a la institución, pero es la institución la que debe transformarse para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso efectivo del mismo. La definición de una política precisa del articulado de las diferentes instancias de la institución en función del diseño de estrategias, del trabajo interdisciplinario y la disposición de recursos para el cumplimiento de la misma. Una política no puede ser creada sin el carácter participativo que como principio de corresponsabilidad guíe el proceso.

Una política de inclusión debe girar en torno a varias subáreas, cada una de las cuales debe adaptarse de acuerdo con la realidad institucional, a saber:

- La construcción de una cultura de inclusión (cumpliendo aquí la tercera dimensión de la inclusión expuesta por la UNESCO).

- Garantizar sistemas de información accesible.
- Creación de programas de acompañamiento para el acceso, permanencia y preparación para el egreso del estudiante en situación de discapacidad; así como el acompañamiento a la familia.
- Consolidación de redes de participación para el cumplimiento de la política.

c. Diseñar un plan de adecuaciones

El proceso de lograr instituciones accesibles demanda el reconocimiento del otro y sus capacidades, así como la necesidad de entender la forma en que se relaciona con su entorno, solo así se podrán gestionar las formas bajo las cuales se pueda transformar la institución para que el ingreso y permanencia de un estudiante en situación de discapacidad sea cada vez menos complejo; este punto precisa de analizar los conceptos de accesibilidad arquitectónica y simbólica de tal suerte que la institución provea espacios según las características y necesidades de la población.

Con base en lo anterior, el trabajo de adecuaciones se ha de realizar en dos vías, la primera es sobre la base del diseño universal como un principio arquitectónico obligado a todas las instituciones que prestan un servicio público, pero además requiere considerar que un estudiante en situación de discapacidad tiene capacidades que implican aprender de forma diferente, es decir, se deben contemplar todos aquellos elementos que le permitan un desempeño óptimo en su contexto formativo, entre ellos: dispositivos para desplazamiento, ayudas para escritura, apoyo auditivo, sistema braille, software y ayudas tecnológicas que permitan una evaluación bajo un sistema de adaptaciones y ajuste razonable.

5.8.2 Línea estratégica Adecuación curricular

Lograr una institución inclusiva requiere una mirada diferente al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y comprender su dimensión bajo el marco que lo define como “la carta de navegación instituciones, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y

didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, párr. 1).

Es mediante el Proyecto Educativo Institucional que se gestan las adecuaciones curriculares que pueden hacer posibles procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.

Es preciso decir que al interior de las adecuaciones curriculares han de retomarse los elementos del modelo pedagógico de cada institución a través del cual se logre dar respuesta a las preguntas: ¿Qué se enseña y qué se aprende? ¿Cómo se enseña y cómo se aprende? ¿Cómo se evalúan los aprendizajes? y ¿cómo se evalúa la enseñanza?

Lo anterior permite entonces delimitar en el modelo de inclusión las acciones concretas en los siguientes aspectos.

a. Adaptaciones educativas

- De acceso al currículo
- Adaptaciones del currículo

b. Competencia docente

- Genéricas
- Específicas

El trabajo desde ambos frentes implica la participación de los cuerpos colegiados (consejos de facultad, comité de currículo, consejo académico, entre otros) respectivos, en los que se discutan a profundidad cada uno de los elementos aquí propuestos. Para un mejor entendimiento a continuación se explican en términos generales los fundamentos de los mismos.

a. Adaptaciones educativas

**De acceso al currículo*

Se consideran adaptaciones de acceso al currículo, todas aquellas modificaciones o adecuaciones tanto en medios (recursos, infraestructura, equipamiento) como en estrategias (acompañamientos, apoyo de expertos, etc.) que le brinden la posibilidad a un estudiante en situación de discapacidad de acceder a su proceso de aprendizaje minimizando las barreras que tengan para ello.

Dentro de estas adaptaciones se encuentran las adaptaciones físicas para el trabajo de aula, entendidas como aquellas que se le realizan a la infraestructura o a los materiales y recursos que apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje, entre ellas: mobiliario adaptado, software y hardware según las capacidades de cada estudiante y recursos en la misma línea de capacidad, por ejemplo, material en braille, servicio de interprete, dispositivos de estímulo visual o auditivo, entre otros.

De igual manera se encuentran las adecuaciones en la comunicación, las cuales se abordan también desde la línea estratégica de gestión organizacional y que apoyan además el currículo en elementos tales como facilitar la interacción y comunicación con personas que presentan barreras de aprendizaje y comunicación.

**Adaptaciones curriculares:*

Llegar a este punto implica para las IES uno de los más grandes desafíos, pues es aquí donde se consolida la intencionalidad formativa de cada una de ellas, en consonancia con los propósitos de cada uno de los estudiantes que eligen uno u otro programa. Así pues, lograr las adaptaciones curriculares, tal como se explicó en apartados anteriores, requiere un trabajo riguroso de un equipo interdisciplinario que necesita por supuesto la visión de un experto en pedagogía, así como el trabajo colaborativo de otros profesionales que desde su formación conozcan la realidad de la persona en situación de discapacidad, entre ellos: fonoaudiólogos,

fisioterapeutas, psicólogos, sociólogos; un diseñador competente para la creación de recursos y aplicación de los lineamientos de accesibilidad de contenidos web, así como los principios de diseño inclusivo; además de todos aquellos profesionales de la administración y planificación educativa; este equipo es fundamental en el proceso.

Dicho equipo interdisciplinario se justifica considerando precisamente que las adaptaciones curriculares son entendidas como todas aquellas estrategias que permitirán intervenir cada elemento que constituye el currículo, y hacer dentro de sí los correspondientes ajustes para garantizar la igualdad de condiciones; de manera tal que un estudiante en situación de discapacidad logre los objetivos de aprendizaje propuestos en cada caso. Cabe aclarar que se realizan muchos esfuerzos en investigación en el área de la inclusión educativa, por lo tanto, valdría la pena que las diversas IES se articulen con los diferentes grupos que trabajan en torno a esta dimensión; alternativa que posiblemente otorgará grandes beneficios y reducirá ostensiblemente los costos que estas modificaciones puedan representar.

Estas adaptaciones curriculares se han de trabajar desde dos estrategias, las adaptaciones no significativas, entendidas como las que realiza el docente (con previo conocimiento de sus implicaciones) y que no representan cambios sustanciales al currículo; y adaptaciones significativas, cuyas acciones sí representan cambios al currículo, a las metodologías y al sistema de evaluación.

Ahora bien, esta realidad de hacer adecuaciones al currículo para favorecer el proceso de aprendizaje de un estudiante en situación de discapacidad requiere que quien orienta ese proceso se comprometa y comprenda su papel fundamental en los procesos de transformación institucional, es entonces el docente uno de los principales agentes de cambio, de ahí que se convierta en otro de los protagonistas en la línea estratégica de adecuación curricular propuesta en el modelo.

b. Competencia Docente

Analizar el desempeño docente en términos de inclusión es verificar el desarrollo de las competencias que le facultan para ello, aquí se hace preciso acuñar el concepto de competencia:

Conjunto dinámico de saberes (saber aprender, saber hacer y saber ser y convivir) en interacción, que permiten a las personas realizar desempeños idóneos y que tienen un impacto en su propia transformación personal o profesional y en la de su entorno. (Navío 2001, Navío 2005; Zabalza 2003; Tobón 2006; Morin 1995 como se citó en Figueroa, Gilio & Gutiérrez, 2008, pp. 8-9)

Con base en lo anterior, queda claro entonces que no es suficiente con la formación profesional, que si bien es cierto le provee conocimientos en áreas específicas del saber, no le garantizan que pueda transmitirlos bajo los conceptos pedagógicos y didácticos requeridos, más aún en la población en situación de discapacidad. Para el caso de este modelo se retoman las competencias genéricas y las competencias específicas relacionadas con la labor de un docente en un contexto universitario, según la propuesta de Figueroa, Gilio y Gutiérrez (2008):

Competencias genéricas

Referidas a todas aquellas que le permiten un desempeño adecuado en un contexto social, para este caso universitario agrupándose en los siguientes grupos.

- Sistémicas: le permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones, y desarrollar la capacidad para proponer cambios encaminados hacia la mejora del entorno, aquí se articulan el trabajo colaborativo y autónomo.
- Instrumentales: las que le permiten usar las funciones mentales superiores (pensamiento y lenguaje) para establecer procesos comunicativos

adecuados, también lograr transferir estos a partir del uso de las tecnologías de información y comunicación para su labor docente.

- Sociales y ciudadanas: integran valores que le permiten procesos de socialización e interacción efectivos, priorizando la relación bidireccional entre docente-estudiante; aquí se privilegia además el respeto por la diversidad, la convivencia armónica en favor de sus acciones de enseñanza para favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje del estudiante.

De otro lado se encuentran las competencias específicas, propias de su rol docente y que permiten las adecuaciones curriculares a que da lugar el presente modelo; entre ellas se privilegian:

Competencias específicas

- La planeación: a través de la cual logra adaptar y flexibilizar el currículo bajo un proceso gradual que lleve a aprendizajes significativos, la planeación implica articular los contenidos sobre los cuales enseña, en qué momento y a través de qué recursos; para esto precisa conocer el plan de estudios y como se relaciona su área con las demás.
- Diseño de actividades académicas de aprendizaje: este proceso se articula con las adecuaciones significativas o no significativas que deba realizar para promover procesos de aprendizaje inclusivo, así como la adaptación de materiales acorde a las capacidades de los estudiantes.
- Diseño de estrategias evaluativas: en el diseño confluyen los sentidos propios del currículo, pues a partir de la evaluación se logra identificar como ha transcurrido el desempeño académico del estudiante, para el caso específico de los estudiantes en situación de discapacidad, es necesario que el docente implemente de manera objetiva as actividades más apropiadas para valorar los aprendizajes, lo que puede facilitar la creación de indicadores de avance y los ajustes requeridos en el proceso.

Hasta este punto, se da respuesta al modelo de inclusión frente a la pregunta:
¿Dónde se aplica el modelo?

Gráficamente representado así:

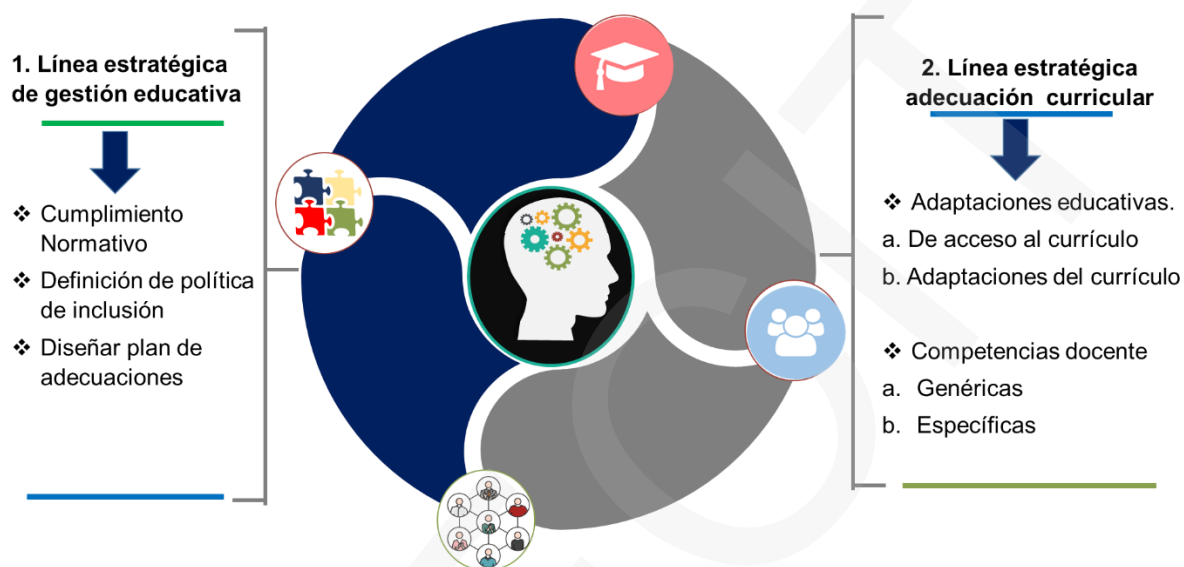


Figura 9. Líneas estratégicas del modelo de inclusión

Fuente: elaboración propia

5.9 Estrategias de aplicación del Modelo de inclusión educativa

Finalmente, para responder a la pregunta **¿Cómo se aplica el modelo?**, es necesario plantear una serie de estrategias que atendiendo a las condiciones de cada Institución de Educación Superior pueden ser o no abordadas, se convierten por tanto en elementos de referencia.

Para indicar las posibles acciones de cómo aplicar el modelo, se plantearán varias de ellas según cada línea estratégica, se intentará por lo tanto dar respuesta a ¿cómo aplicar estrategias en la línea estratégica de Gestión Educativa?

5.9.1 Estrategias para la línea estratégica de Gestión Educativa

5.9.1.1 Cumplimiento Normativo

Desde el componente de cumplimiento Normativo, se proponen las siguientes acciones:

Sin lugar a dudas el abordaje de la norma implica que tanto directivos como docentes conozcan de manera precisa los elementos normativos que orientan el quehacer de todas las instituciones de educación superior, y los referentes más importantes que en torno a la inclusión y la discapacidad se han dado en el país se propone al respecto un plan de capacitación así:

Tabla 13. *Propuesta plan de capacitación en normatividad-inclusión*

Indicador	Cumplimiento del tema	Quiénes lo realizaron	Objetivo	Ejercicio de transferencia de conocimiento	Observaciones	Evidencia de asistencia
Ley 30 de 1992 (Ley general de educación Superior)						
Ley 1145 de 2007, mediante el cual se organizó el Sistema Nacional de Discapacidad.						
Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.						
Ley 1346 de 2009 "Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006."						
Decreto 1421 e 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad						

Fuente: elaboración propia

5.9.1.2 Definición de una política de inclusión

Dentro de las acciones propias de la consolidación de la política de inclusión se propone:

- **La construcción de una cultura de inclusión**, lograr cultura requiere no solo el compromiso institucional, sino además la participación activa de directivos y docentes. La cultura es un factor consolidado a lo largo del tiempo, sería por demás pretensioso considerar que solo con lo aquí propuesto podría lograrse, sin embargo, inicialmente se podrían desarrollar las siguientes acciones:

Tabla 14. Acciones para mejorar la cultura

Estrategia	A través de	Quién lo hace	Momentos durante el periodo académico
Inclusión en el currículo	Como unidad temática en la asignatura cátedra de la paz	Consejo académico	Dos veces en el semestre
Conferencia-discapacidad y educación	Cátedras abiertas institucionales	Expertos	Cuatro veces por año
Abordaje crítico inclusión y educación	Cine foro	Bienestar Universitario	Dos veces al año
Divulgación en medios institucionales	Boletín, página web	Comunicaciones, Bienestar	Cuatro veces al año
Estrategia de guía acompañante	Plan de monitores	Decanaturas- Bienestar Universitario	Durante todo el año

Fuente: elaboración propia

- **Garantizar sistemas de información accesible**

Dentro del proceso de accesibilidad es fundamental acceder a los sistemas de información y comunicación, para una persona en situación de normalidad, esto es por demás un criterio importante que le permite interactuar en diversos contextos, para el caso de las personas con discapacidad visual y auditiva, este es un elemento crítico y más aún en las instituciones de educación en cualquier nivel educativo.

Al respecto se han de considerar dos vías de trabajo:

- La información específica de la institución, página web, paneles informativos, infografías, entre otros.
- Contenidos específicos de orden institucional de gran divulgación, entre ellos: revistas universitarias, boletines, manuales, entre otros.

A continuación se presenta una compilación de sugerencias que varios expertos brindan al respecto:

Tabla 15. *Sugerencias de expertos*

Información	Estrategias
Información del entorno	Ubicación: deben ser claramente localizables desde el punto de acceso al edificio, como asimismo desde las distintas zonas en las que se contempla atención de público. Sus características no deben generar posibles riesgos para personas con discapacidad visual, por lo que no deben interferir con la ruta accesible, pero si estar conectada a ella.
	Ambiente: se debe controlar el ruido y la iluminación, procurando evitar reflejos o encandilamientos por exceso de luz, y asimismo diferenciando el sonido en espacios de alta concentración de personas y/o donde haya excesivo ruido al momento de considerar formatos audibles.
	Formatos accesibles: se debe priorizar la información que se quiere entregar, y contemplar para ella su entrega en formatos acústicos, visuales y eventualmente táctiles. En el caso de la información audible, no debe generar molestias al entorno por exceso de sonidos, por lo que se sugiere la posibilidad de implementar sistema de bucle magnético para personas con audífonos o implantes para la audición, incorporando una señal de aviso previa para captar la atención del receptor de la información.
	Paneles informativos: deben ser fácilmente perceptibles y contener información precisa y fácil de comprender, considerando el acceso a

personas con distintas capacidades sensoriales. También se debe contemplar la altura y capacidad de alcance. Dependiendo el contexto del espacio de atención se puede promover el uso de mapas y planos táctiles, o maquetas del entorno.

Contenidos informativos
 . Acceso a la información y la
 comunicación de personas con
 discapacidad visual

En este grupo se encuentran las personas ciegas y con baja visión. En ambos casos, las barreras de comunicación pueden originar una desconexión con el medio y la ausencia de participación en actividades sociales, económicas y culturales habituales para el resto de las personas que conforma la sociedad.

En el caso de personas con baja visión, es importante considerar el tipo de soporte sobre el que se entrega la información, evitando que este sea de alta refracción lumínica, es decir que en lo posible no produzca reflejos. Asimismo, se debe considerar de manera importante el contraste entre la fuente (letra) y el fondo. Se deben evitar las fuentes complejas y con adornos que dificulten el entendimiento, y ser de adecuado tamaño (se sugiere tamaño 12 en textos impresos).

Otro aspecto de gran importancia es el contenido, se sugiere entregar información sintética, conceptos claves destacados y diferenciados, evitar el uso de las cursivas en textos extensos y utilizar un lenguaje preferentemente conciso, claro y directo. Por último, los dibujos y esquemas deben estar realizados con trazos sencillos y gruesos, con poco detalle y sobre un fondo sin imágenes.

En el caso de personas con discapacidad visual severa o total, una buena alternativa es la generación información en formatos audibles. Para generar un formato audible debe considerar la contratación de un servicio y/o agencia con la finalidad de contar con una grabación de la información de calidad. Asimismo, es importante que el locutor lea en forma clara, pausada y con buena dicción. La grabación de la información puede recopilarse en un cualquier dispositivo para ser escuchado en cualquier reproductor de audio o en formato que permita subirlo a un sitio web o escucharlo en equipos de audio.

Sitios web: se debe tener en cuenta los estándares de accesibilidad que deben cumplir los sitios web respecto de su contenido, ya sean textos, imágenes, videos o audio, para que cualquier persona, independiente del nivel de su discapacidad visual, pueda acceder a dicha información. A modo de ejemplo, el material gráfico digital debe estar correctamente descrito y/o nombrado en el sitio web, indicando si está en formato PDF, Word u otro, y las infografías y gráficos deben contar también con una descripción fiel al contenido que entregan de forma visual.

Acceso a la información y la comunicación de personas con discapacidad de origen auditivo: las personas con discapacidad de origen auditivo se comunican primordialmente a través de la lengua de señas, lectura labial y escrita.

La lengua de señas es una lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual, gracias a la cual las personas sordas pueden establecer un canal de comunicación con su entorno social, ya sea conformado por otros individuos sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de señas.

El intérprete de lengua de señas ha estado presente en programas informativos de televisión, discursos presidenciales, campañas informativas, eventos públicos, con la finalidad de posibilitar el acceso a la información de las personas en situación de discapacidad auditiva.

Otra alternativa de acceso a la información de este colectivo es el sistema de Closed Caption (CC), sin embargo, el elemento básico a incorporar es la lengua de señas.

Estas dos herramientas para el acceso a la información, son aplicables también para contenidos presentes en el sitio web, es decir, si existe material audiovisual como videos, estos deben contar con lengua de señas y subtítulo, en este caso, abierto. Para la información en formato audible, como mp3, wav u otro presente en una página web, debe haber una transcripción a texto que entregue el contenido que se entrega mediante audio.

Consideraciones para incorporar lengua de señas

Spot y/o videos de sensibilización: cuando realice un Spot publicitario o un video de difusión considere la participación de un intérprete de lengua de señas.

En el costado inferior derecho de la pantalla debe incorporarse un recuadro pequeño, generalmente de 9 centímetros, con la imagen del intérprete de lengua de señas. Se sugiere que la persona que realiza la interpretación utilice ropa oscura y en un solo tono para facilitar la lectura de las señas que emitirá.

Subtítulos ocultos o closed caption para Videos: los subtítulos ocultos o "Closed Caption (CC)" son cuadros de texto ocultos porque están escondidos en la señal de TV y son invisibles sin un decodificador. Son una alternativa que favorece el acceso de las personas con discapacidad auditiva a la información y la comunicación.

Se los define como el texto que aparece generalmente en la parte inferior de la pantalla de TV, y cuyo contenido expresa en forma escrita lo que se está emitiendo en ese momento a través de la señal de audio.

Consideraciones para hacer accesible material gráfico

Cuando se desarrolle material gráfico como folletos, cartilla o documentación que desee difundir a la comunidad sorda, se sugiere realizar un video que incorpore la interpretación a la lengua de señas, lo mismo aplica para hacer accesible una encuesta online. Se sugiere que, en el video, el intérprete de lengua de señas aparezca en primer plano.

Principio 1: perceptible

La información y los componentes de la interfaz de usuario deben ser presentados a los usuarios de modo que ellos puedan percibirlos. Es decir, el sitio web debe ser percibido por sentidos como la visión y la audición, considerando aspectos como audio, texto y tamaño de fuente, contraste de colores, entre otras herramientas y formatos accesibles. Algunos ejemplos: Formatos accesibles: textos ampliados, voz, símbolos o lenguaje más simple, lengua de señas, imágenes con descripción de su contenido (atributo textual).

- Alternativas textuales para contenidos de audio y video, e incluir subtítulo en estos últimos.

Pautas de accesibilidad para el contenido web

- Información, contenido o instrucciones para entender u operar el sitio que no dependan exclusivamente de características como forma, tamaño, ubicación visual en la página, orientación o sonido.

- Facilitar a los usuarios ver y oír el contenido, evitando que el color se use como único medio visual para transmitir información, solicitar una acción o distinguir un elemento visual, o, que el audio de una página web suene automáticamente durante más de 3 segundos.

Principio 2: operable

El usuario debe poder operar, interactuar y navegar el sitio web y sus componentes mediante teclado, contando además con el tiempo suficiente para leer y usar el contenido. El uso del teclado es necesario dado que usuarios ciegos no utilizan el mouse y navegan con lectores de pantalla como JAWS o NVDA, que entregan el contenido de manera audible.

Principio 3: comprensible

La información y el manejo de la interfaz de usuario deben ser comprensibles, es decir, entenderse de manera fácil. Entre las recomendaciones más importantes se encuentran:

- Contenidos textuales legibles y comprensibles para cualquier usuario.
 - Hacer que las páginas web operen de manera predecible, es decir, no crear ninguna reacción inesperada al pasar el mouse sobre algún elemento de la página, o que al recibir entradas, no hagan cambios inesperados sin advertir al usuario, sacándolo de contexto. Por ejemplo, abriendo ventanas de navegación adicionales.
 - Ayudar a los usuarios a evitar y corregir los errores, entregando instrucciones precisas antes de llenar un formulario, por ejemplo, o informar claramente mediante texto cuál es el error.
-

Principio 4: robusto

El contenido debe ser fiable y consistente para permitir su uso y navegación a través de una amplia variedad de software, aplicaciones de usuario y tecnologías, como, por ejemplo, lectores de pantalla, magnificadores de caracteres, entre otros, y soportar sus actualizaciones. Asimismo, este principio guarda relación con el código fuente del sitio web que no debe tener errores.

Fuente: (Senadis, 2010)

- **Creación de programas de acompañamiento para el acceso, permanencia y preparación para el egreso del estudiante en situación de discapacidad; así como el acompañamiento a la familia**

Respecto a este elemento es claro que la consolidación de estos programas surge de las condiciones específicas de los estudiantes en situación de discapacidad, pues deberán adaptarse considerando precisamente el tipo de dificultad que se presente; en términos generales, para estos programas debe contarse con el concurso de otros profesionales que bajo su condición de discapacidad puedan acompañar a sus pares en el tránsito institucional, así mismo se ha de contar con los profesionales específicos según alteraciones de orden cognitivo, motor o del lenguaje presentes en los estudiantes. Al respecto, se sugieren las siguientes acciones.

Tabla 16. *Programas de acompañamiento*

Programa	Estrategia	Responsable	Indicador
Ingreso accesible	Portal web accesible. La prueba de admisión tendrá en establecida bajo los principios de diseño universal, adaptaciones y ajustes razonables para el diseño, organización y aplicación de los apoyos técnicos, tecnológicos, logísticos y humanos necesarios para que las personas en situación de discapacidad, presenten las pruebas de admisión en condiciones accesibles.	Comunicaciones- Sistema y tecnología	Lineamientos de ingreso accesible
Plan de acogida	Acompañamiento de una semana por parte de un monitor durante el periodo de inducción.	Decanaturas Bienestar Universitario	Número de estudiantes beneficiados
Plan de permanencia para población en situación de discapacidad	Caracterización de la población en situación de discapacidad Diagnóstico clínico terapéutico Profesional de ayuda interdisciplinario: fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, entre otros Programa “Préstame tus ojos”.	Decanaturas Bienestar Universitario Planta de tutores Profesionales adscritos al programa Estudiantes guía	*Diseño del programa *Número de estudiantes beneficiados
Egreso efectivo	Alianzas estratégicas con el sector productivo Prácticas universitarias inclusivas Capacitaciones habilidades blandas	Decanaturas Unidad de extensión y proyección social Dependencia de egresados	*Número de alianzas con organizaciones inclusivas *Número de estudiantes en práctica inclusiva *Número de capacitaciones realizadas
Crear cultura	Reuniones de padres de familia (al inicio y al finalizar cada periodo académico) Capacitaciones a toda la comunidad educativa Día de la familia inclusiva (actividades que involucren a todas las familias, tanto de población en situación de	Decanaturas Bienestar Universitario	*Número de asistentes a reuniones de padres de familia *Número de capacitaciones Número de familias participantes.

discapacidad como aquellos en
situación de normalidad.

Fuente: elaboración propia

- **Consolidación de redes para favorecer la inclusión a nivel institucional**

El establecimiento de redes se ha convertido en una estrategia válida bajo la cual las diferentes Instituciones de Educación Superior suelen abordar y fortalecer sus funciones sustantivas de docencia investigación y extensión; para trabajar bajo esta línea se sugieren las siguientes acciones:

Tabla 17. *Consolidación de redes*

Estrategia	Responsable	Indicador
Vincularse con redes académicas (nacionales e internacionales) para el abordaje de las personas en situación de discapacidad.	Vicerrectoría académica Decanaturas Direcciones de programa	Número de redes a las cuales se adhiere la institución Número de productos académicos que surjan del trabajo en redes
Vincularse a redes de investigación (nacionales e internacionales) para el abordaje de las personas en situación de discapacidad.	Dirección de investigaciones Líderes de grupos de investigación	Número de redes de investigación a las cuales se adhiere la institución Número de trabajos de investigación que surjan del trabajo en redes
Alianzas estratégicas con organismos de orden nacional e internacional a favor de las personas en situación de discapacidad.	Decanaturas Docentes Bienestar	Número de convenios firmados

Fuente: elaboración propia

5.9.1.3 Diseñar un plan de adecuaciones para la accesibilidad

El tema de accesibilidad es uno de los más sensibles por las transformaciones y costos que esto representa, a continuación, se exponen algunas estrategias que permiten un diagnóstico institucional bajo el cual la alta dirección puede determinar la ruta más apropiada para los ajustes razonables que pueda realizar a corto mediano y largo plazo.

Tabla 18. Plan de adecuaciones para la accesibilidad

Indicadores	Cumplimiento		Fuente de verificación	Tiempo de adaptación requerido	Costo aproximado Cotizaciones y proveedores	Observaciones
	Sí	No				
Accesibilidad física						
Se cuenta con planos de accesibilidad						
Cuenta con rampas						
Cuenta ascensor con medidas de diseño universal						
Cuenta con aulas adaptadas						
Cuentan con servicios sanitarios adaptados						
Cuenta con elementos de aprehensión (puertas, barras y soportes)						
Cuenta con áreas deportivas adaptadas						
Cuenta con áreas sociales adaptadas						
Cuenta con señalización en braille, ranuras y texturas en piso						
Cuenta con sistema de alarmas visuales						
Cuenta con mobiliario adaptado						
Cuenta con apoyo técnico para estudiantes con discapacidad visual						
Cuenta con apoyo técnico						

para estudiantes con discapacidad auditiva					
Cuenta con apoyo técnico para estudiantes con discapacidad motora					
Cuenta con recursos adaptados en la biblioteca (software para baja visión, audiolibros)					
Cuenta con servicios de cafetería que permitan la movilidad y accesibilidad					

Fuente: adaptado de (Secretaría de Educación Pública, s.f.)

Gradualmente se debe procurar la dotación de elementos aquí contemplados.

Una vez planteadas las estrategias sobre cómo aplicar el modelo en la línea estratégica de gestión educativa; a continuación, se plantearán algunas acciones que podrían facilitar el proceso de inclusión educativa desde la línea estratégica adecuaciones curriculares.

5.9.2 Estrategias para la línea estratégica de Adecuaciones curriculares

Frente a esta línea estratégica, el trabajo a desarrollar se propone desde dos esperas, tal como se vio en apartados anteriores:

5.9.2.1 Adecuaciones Educativas

- De acceso al currículo

Para una persona en situación de discapacidad, supone un esfuerzo adicional el proceso de aprendizaje, sobre todo, considerando las diferencias en término cognitivo o físico que pueda tener, al respecto se sugieren adaptaciones físicas para el acceso al proceso formativo, ya contempladas en la línea de gestión educativa,

entre ellas, rampas, aulas adaptadas, mobiliario adaptado, ayudas técnicas acordes con la discapacidad presentada, y demás.

Por otro lado, se consideran las adaptaciones en la información, abordadas también en la línea estratégica de gestión educativa, a través de la cual un estudiante en situación de discapacidad pueda acceder sin barreras a los recursos informativos requeridos en su proceso de aprendizaje (web, lengua de señas, sistema braille, entre otros).

- **Adaptaciones curriculares**

Tal como se vio al interior de la investigación las adecuaciones curriculares hacen referencia a los esfuerzos institucionales para que el currículo sea accesible y entendido por los estudiantes en situación de discapacidad, y en esa medida alcance los objetivos para los cuales fue propuesto en relación a cada programa.

Para las adaptaciones curriculares se sugiere realizar un diagnóstico bajo el cual se analice la condición de cada estudiante para actuar en consecuencia considerando para ello, que en caso de requerir adaptaciones significativas se requiere un trabajo interdisciplinario.

Pregunta a resolver	Diagnóstico		Requiere adaptación significativa	Requiere adaptación no significativa	Recursos personal apoyo necesarios	y de	Guía	de seguimiento
	Sí	No						
¿Puede el estudiante participar en esta actividad como un estudiante promedio?								
¿Puede el estudiante participar si se le brinda apoyo en su ejecución? ¿Qué tipo de apoyo? ¿Quién lo proporciona?								
¿Puede el estudiante participar en esta actividad con objetivos y/o materiales adaptados?								
¿Puede el estudiante participar en esta actividad, pero con el objetivo de desarrollar destrezas en otras áreas: comunicación, motora o social?								

¿Puede el estudiante permanecer con el grupo y participar trabajando en una actividad que tiene un propósito diferente?

¿Puede el estudiante estar trabajando dentro del salón en una tarea que forma parte de sus objetivos educativos?

¿Puede el estudiante realizar fuera de la clase otra actividad que forma parte de su programa educativo?

Fuente: (Cindes, 2014)

5.9.2.2 Competencia docente

El docente como guía de los procesos de aprendizaje requiere un compromiso frente al proceso de inclusión que se haga evidente en el mismo acto educativo, para lograr este proceso se sugiere:

Tabla 19. *Competencia docente*

Estrategia	Quién la hace	Indicador
Plan de capacitación		
Capacitación normativa	Vicerrectoría académica	Número de capacitaciones a las que asiste el docente
Capacitación inclusión educativa	Vicerrectoría académica Asociaciones discapacidad	
Capacitación en pedagogía y didáctica de la educación superior	Vicerrectoría académica Profesional en pedagogía y didáctica	
Capacitación currículo adaptado	Vicerrectoría académica Equipo interdisciplinario (pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas)	
Capacitación en sistemas alternativos de evaluación	Profesional en pedagogía y didáctica, equipo interdisciplinario	
Vinculación con programas de inclusión educativa a nivel institucional (culturales, deportivos, tutorías, etc.)	Docente	Número de actividades de inclusión programadas en la institución en las que participó
Grupos de estudio sobre las condiciones de discapacidad en relación a cada área académica (estudio de caso)	Decanaturas Directores de programa	Número de sesiones realizadas en los grupos de estudio
Vinculación a redes académicas	Docente	Número de redes a las que pertenece

Fuente: elaboración autor

Hasta aquí se plantearon algunas estrategias que dan respuesta a la pregunta **¿Cómo se aplica el modelo?** Finalmente, y compilando las bases, líneas estratégicas y acciones específicas para cada línea; el siguiente es el referente infográfico de todo el Modelo de Inclusión para las personas en situación de discapacidad en el nivel de la educación superior.

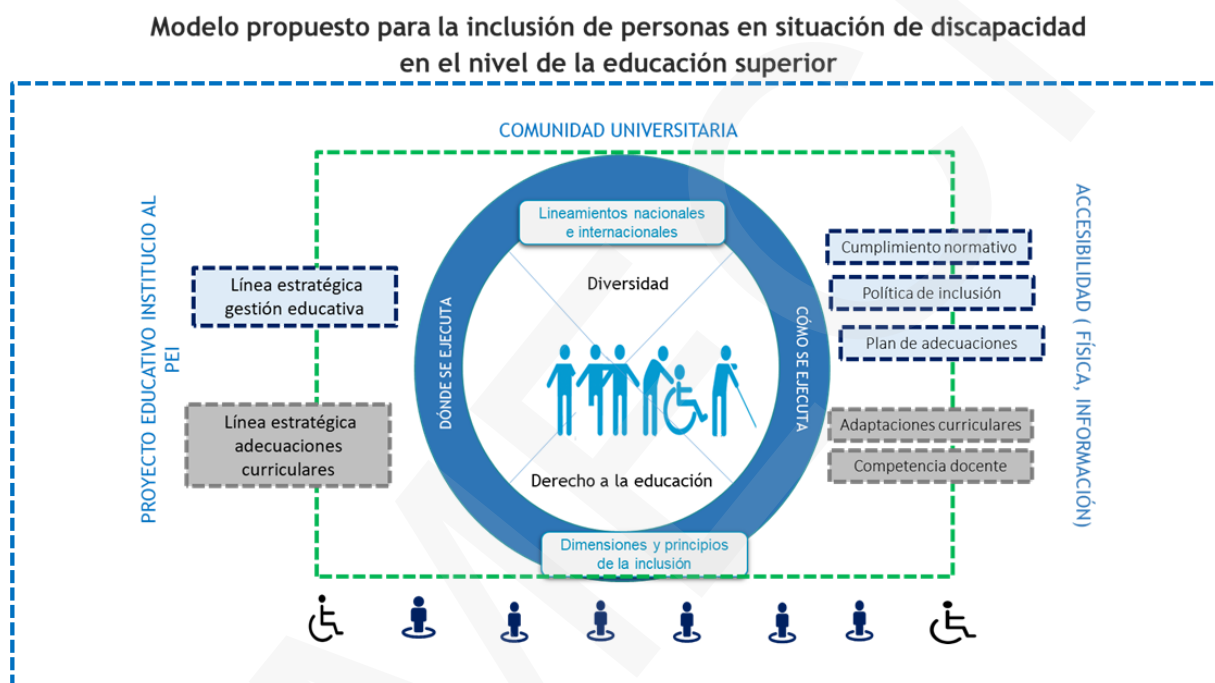


Figura 10. Referente infográfico Modelo para la inclusión de las personas en situación de discapacidad en el nivel de educación superior

Fuente: Elaboración propia

Tal como se enunció al inicio de la descripción del Modelo de Inclusión para las personas en situación de discapacidad, esta propuesta es solo el preámbulo bajo el cual pueden surgir otras investigaciones que lleven a profundizar en la caracterización efectiva de las personas en situación de discapacidad a fin de proveerles mejores condiciones de acceso al contexto social y educativo.

Se reitera que este modelo surge del interés de la autora en entregar un instrumento socialmente útil que favorezca el inicio del camino que deben recorrer todas las Instituciones de educación superior en búsqueda de transformar la sociedad, haciendo visible el lema promulgado de que vamos “Todos por un nuevo país”, un país en el que la educación como pilar de desarrollo sea un derecho que a nadie le sea negado ni limitado a raíz de las barreras encontradas al interior de las Instituciones educativas.

6 APRENDIZAJES

Durante el desarrollo de la presente tesis se generaron diversos aprendizajes, que ratifican el interés por seguir en este proceso de investigación y lucha permanente para hacer de la educación la herramienta bajo la cual se puede transformar el país.

Dentro de dichos aprendizajes alcanzados se destacan:

- ✓ Las personas en situación de discapacidad en algunos países de Latinoamérica, especialmente en Colombia, tienen una lucha en doble vía, por un lado, tratan de superar su condición individual, lo que les representa un esfuerzo adicional para vincularse a la sociedad; y en segundo lugar, enfrentan la exclusión que la misma sociedad les impone para transitar a lo largo de su vida; siendo uno de los aspectos más críticos en esta lucha el intentar su desarrollo personal a partir de un contexto educativo que les provea las oportunidades para escalar los niveles que le deberían suponer sentirse útiles y productivos para contribuir al desarrollo del país.
- ✓ En Colombia, se ha ratificado la educación como un derecho fundamental bajo el cual opera la carta magna del país, pero si bien es un mandato constitucional, los obstáculos para hacerlo posible en muchas personas devienen de circunstancias culturales, actitudinales, de desarrollo urbano y de conciencia social, tal es el caso de las personas en situación de discapacidad, a las cuales se les ha vulnerado a lo largo de la historia dicho derecho.
- ✓ La Ley 30 de 1992 por la cual se regula la educación superior en Colombia no es clara en cuanto a las obligaciones que corresponden a las instituciones en materia de inclusión ; peor aún, estableció el principio de autonomía universitaria (artículo 28), que de manera equivocada se ha convertido en la justificación perfecta para que las instituciones de educación superior,

estén en la libertad de implementar o no programas , proyectos y estrategias para garantizar el acceso, la permanencia y la vinculación efectiva de las personas en situación de discapacidad al sistema educativo; bajo dicho principio y pobre interpretación normativa, coinciden las instituciones en que no se cuenta con los recursos para cumplir este derecho; por lo tanto, soportándose en esta posición equivocada, se justifica que las Instituciones de educación superior sigan negando este derecho.

- ✓ Si la educación inclusiva es un derecho en sí, que atiende en lo fundamental a las dimensiones de acceso, calidad, permanencia y pertinencia no podríamos hablar que en el país existe calidad en educación superior pues no se presta este servicio bajo los principios de equidad, igualdad y oportunidad ; paradójicamente todas las Instituciones de Educación superior, enfrentan una lucha diaria por lograr los indicadores necesarios que demuestren social y normativamente que se cumple con las condiciones de calidad establecidas por los entes reguladores en materia educativa para lograr la anhelada Acreditación que les provee un sello de calidad que tal como se evidenció a lo largo de la tesis sigue y seguirá con tareas sociales pendientes.
- ✓ Si bien es cierto, sobre el tema de la inclusión educativa se ha avanzado en algunas Instituciones de educación superior para el acceso y permanencia de otros grupos diversos, entre ellos: negritudes, raizales, desplazados por la violencia, diversidad sexual; no hay evidencia del trabajo y compromiso con un grupo que es víctima de la violencia (pues la discriminación es, si se quiere, una de las formas de violencia más marcada que existe), la población en situación de discapacidad, por lo que no se puede hablar de inclusión cuando las mismas instituciones omiten acciones a favor de estas personas.
- ✓ El liderazgo que le debería ser propio al quehacer de los directivos de las diversas instituciones de educación superior, no se hace evidente cuando se aborda el tema de la inclusión de las personas en situación de discapacidad; siendo este un factor limitante en el desarrollo de la investigación puesto que al contextualizar a muchos de ellos sobre la temática, varios desistieron del

proceso, con la justificación de no querer exponer las fallas administrativas y académicas de las IES en dicha materia.

- ✓ Hablar de inclusión educativa, exige cambiar el paradigma del sobre costo que supondría realizar las adecuaciones de orden arquitectónico, tecnológico y académico que le son propios a este enfoque, supone el compromiso evidente de la comunidad educativa en el propósito de hacer de la educación una realidad para los grupos excluidos.
- ✓ La Educación en Colombia es abordada desde la “normalidad”, el país no está preparado para la excepcionalidad por lo cual las Instituciones de Educación superior no asumen su compromiso de ser garantes del desarrollo de los ciudadanos que presentan una condición que los hace diferentes sin que ello signifique que son “menos capaces”
- ✓ Las personas en situación de discapacidad son seres más allá de una etiqueta generalizada en torno a una situación particular: no son la hemiplejía, cuadriplejía, el síndrome de asperger, la disglosia, la parálisis cerebral, ¡no!, ellos son: Wilson, Carlos, Alba, Miguel, Mariana; jóvenes y adultos llenos de sueños, de propósitos, de vida.
- ✓ Muchos colombianos en situación de discapacidad han logrado con gran sacrificio y el compromiso de sus familias, terminar su formación secundaria, pero, el sistema educativo del país, ha mutilado sus sueños, sus ganas y los ha reducido a ser funcionales en lugar de brindarles un escenario para ser lo que son: “seres brillantes” en un cuerpo que funciona diferente.
- ✓ El tema de la inclusión educativa para personas en situación de discapacidad en el nivel superior en Colombia no es asunto de interés público, no es evidente el interés sobre el mismo en el marco del Plan Decenal de educación, tampoco en los planes de desarrollo regionales, mucho menos es una línea estratégica de interés en los planes de desarrollo de las Instituciones de Educación Superior, no se pueden superar barreras cuando no hay consenso y compromiso para ello.

- ✓ Hablar de inclusión educativa debe trascender el hecho de contar con documentos, actos administrativos y eventuales actividades que en el marco de la inclusión de la población diversa, se muestran como contundentes a nivel institucional; es claro que la mayoría de acciones generadas en dichos lineamientos son pensadas en términos de otros grupos poblaciones que normativamente ya están identificados como diversos, a saber: diversidad de género, diversidad de raza, diversidad sexual; en este sentido hablar de inclusión de personas en situación de discapacidad requiere entender que la discapacidad es la capacidad de hacer las cosas distinto y que para seguir siendo capaces, éstas personas necesitan oportunidades, necesitan educación. La inclusión educativa de personas en situación de discapacidad, sigue siendo un asunto pendiente en el país.

” Parece ser que la discapacidad es un espejo en el que nadie se quiere ver.” Constanza Orbaiz

7 CONCLUSIONES

Tras la realización de la tesis se lograron determinar las siguientes conclusiones:

Colombia cuenta actualmente con diversos elementos normativos que bajo lineamientos internacionales se han adaptado buscando con ello beneficiar a las personas en situación de discapacidad en todos sus contextos de desarrollo, no obstante, a lo largo de la investigación se hizo evidente la falta de articulación entre lo que se ha estipulado a nivel constitucional, normativo y la realidad de las instituciones de educación superior, pues el trabajo en términos de inclusión educativa para esta población es imperceptible; en la mayoría de casos, hacer frente a la educación inclusiva implica un compromiso real con el proceso, que pocas instituciones están dispuestas a asumir. Temas como los costos que supone, la falta de talento humano y la capacidad instalada propia de cada institución se anteponen, reforzando el principio de autonomía universitaria (establecido en la Ley 30 de 1992 pero, en ocasiones interpretado de manera conveniente), por encima del mandato constitucional de garantizar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, lo cual implica todos los niveles.

El análisis de los referentes normativos abordados al interior de la tesis, demuestran que si bien se han realizado esfuerzos en niveles como la básica primaria y secundaria a través de los entes territoriales que han buscado beneficiar la escolaridad a los niños y niñas en situación de discapacidad, no pasa igual en el nivel superior, lo que demuestra los grandes vacíos normativos que dejan en entredicho la solidez del Sistema educativo colombiano en términos de equidad, oportunidad e inclusión; no se puede hablar de inclusión cuando el proceso educativo “se deja a medio camino”.

Si bien el Ministerio de Educación Superior en el año 2013 brindó algunos lineamientos para la inclusión en la educación superior, dichos lineamientos no son de obligatorio cumplimiento, tampoco se evidencia al interior de dicho documento especificidades que demuestren el interés por hacer de la educación superior una realidad a la que puedan acceder sin ningún tropiezo las personas en situación de discapacidad.

El proceso de investigación realizado permitió ratificar las innumerables barreras con las cuales una persona en situación de discapacidad se encuentra para hacer posible su proyecto de formación profesional; la primera de ellas y tal vez la más sensible, es la falta de compromiso de muchas instituciones para garantizar las condiciones necesarias para hacer posible su tránsito educativo en el marco de la equidad; es claro que se conserva el paradigma que la persona en situación de discapacidad representa grandes costos y que en suma, las instituciones no estarían en capacidad de asumir; por lo que es muy posible que bajo el principio de autonomía se reserven su derecho de admisión violentando con ello el derecho de dicha persona a alcanzar su meta de titulación profesional.

Es claro que la oferta de educación superior en Colombia a través de las 290 instituciones de educación a lo largo del país es muy amplia y variada, desde esta perspectiva “cualquier persona” que reuniese las condiciones para acceder al nivel superior debería tener la libertad de elegir el programa que quisiera desarrollar, no obstante, esta condición no es real, pues no existen sistemas de admisión y selección que le permitan a una persona en situación de discapacidad acceder a un programa según sus propios intereses, los pocos que logran acceder al nivel superior, deben buscar un programa para el cual les hayan dado la oportunidad de ingresar, independiente de sí este se articula o no con su vocación.

A partir de la investigación se lograron identificar puntos críticos que se convierten en barreras, las cuales limitan el desarrollo efectivo de un estudiante en situación de discapacidad, en caso tal que llegue a ser admitido a un programa de educación superior, entre ellas: barreras en el ingreso, barreras en la fase de acogida, barreras en el proceso académico y evaluativo, barreras para acceder a los programas de bienestar universitario, barreras en el proceso de accesibilidad arquitectónica y simbólica; todos estos elementos fueron comunes en las instituciones objetos del análisis realizado.

El tema de inclusión educativa para el nivel de la educación superior requiere la unión de esfuerzos y el trabajo de un equipo interdisciplinario que al interior de cada institución vele por garantizar las condiciones requeridas para el desarrollo de un proceso que debería ser poco traumático para alguien que ya tiene una lucha con su propia condición.

Si bien, algunas instituciones han demostrado interés por la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad, estos esfuerzos se han dado de forma aislada y no bajo un marco regulativo sólido que por un lado brinde una ruta clara para abordar el tema, y por otro lado obligue a las instituciones de educación superior a cumplir el mandato constitucional de proveer el servicio público de la educación como un derecho fundamental.

La familia como primer institución social no debe desligarse del proceso educativo en ningún nivel; menos aun cuando quien accede al sistema presenta algún tipo de discapacidad; pues si para las personas en su condición de “normalidad” la familia representa el impulso para alcanzar sus metas profesionales, con mayor razón lo representa para alguien que ve en su familia tal vez la única “ institución” que lo acoge, respalda y motiva a continuar su proceso educativo; no se evidenció a lo largo de la investigación que el trabajo con la familia sea un eje facilitador de los procesos de inclusión efectiva.

Convertirse en una institución de educación inclusiva, representa un reto, que requiere el trabajo en varias líneas estratégicas, pues no sólo se requieren adecuaciones de carácter arquitectónico , tecnológico y curricular; se precisa un trabajo exhaustivo desde la base fundamental de sus acciones: El Proyecto Educativo Institucional- PEI- a través del cual se hace visible el compromiso que se tiene para enfrentar de manera crítica, analítica y efectiva los retos del país, brindando respuestas efectivas a las necesidades formativas de la población, de toda la población; la manifestación propia de una institución inclusiva no se da a partir de la publicación de un acto administrativo, se evidencia a partir de prácticas inclusivas en las que toda la comunidad educativa logre un alto nivel de compromiso.

Mundialmente se le atribuye a la educación el significado, entre muchos otros, de ser un pilar fundamental para el desarrollo sostenible, el logro de la paz y la superación de la pobreza, por lo que debería ser accesible para todas las personas a lo largo de la vida; a través de la investigación queda claro que dicha condición no se cumple en el país, donde la educación no es un derecho realmente reconocido a las personas en situación de discapacidad; por lo que todos los esfuerzos bajo lemas tales como : “ Todos por nuevo país”; “Colombia la más educada”; “Todos por una paz estable y duradera” entre muchos otros, no dejan de ser más allá que palabras que suenan muy bien pero que no resuenan en el contexto de la realidad.

No existe al interior de las instituciones de educación superior un modelo como el que se propone al final de la presente tesis, por lo que se convierte en una herramienta socialmente útil no sólo desde el enfoque de la justicia social al garantizar el cumplimiento de un derecho que les corresponde a esta población, sino además porque contribuye a la transformación que ha de suscitarse al interior de cada institución de educación superior que decida adoptarlo y adecuarlo según sus propias condiciones.

9 RECOMENDACIONES

Para lograr los cambios requeridos en el sistema de educación superior sobre el tema de inclusión educativa en Colombia se exponen las siguientes recomendaciones:

El Modelo de educación para las personas en situación de discapacidad en el nivel de la educación superior presentado busca solucionar muchas de las barreras que en torno al tema se tienen al interior de las Instituciones de Educación Superior, no obstante, es claro que ningún modelo, ninguna estrategia, será viable si falta el compromiso de la institución; de ahí que para lograr cambios visibles, y las grandes transformaciones que requiere el sistema de educación superior, se recomienda que la inclusión sea abordada como un eje misional al interior del Proyecto educativo Institucional, siendo transversal a las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

Por ser un tema crucial, se recomienda la creación de una unidad estratégica que al interior de cada institución de educación superior pueda articular proyectos, programas y acciones en torno a la inclusión educativa; la realidad demuestra que abordarlo solamente como una línea inmersa en la dependencia de bienestar universitario diluye la atención específica que se requiere para lograr las transformaciones esperadas.

Considerando que el tema de la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad es asunto de todos, se recomienda a la alta dirección de las IES, asumir el liderazgo que les corresponde en temas estratégicos bajo los cuales se garantice el derecho a la educación, el mismo que se les ha negado durante años con el pretexto de que en el marco de la autonomía universitaria, cada institución se reserva el derecho de admisión.

Una vez logrado el compromiso de la Alta dirección, la adopción del Modelo de inclusión propuesto, exige por parte de las Instituciones de educación superior la consolidación de aspectos en varias líneas, a saber: el conocimiento normativo, la creación de la política de inclusión, las adaptaciones arquitectónicas a las que haya lugar; el desarrollo de competencias docentes, las adecuaciones curriculares, programas de sensibilización y capacitaciones en los cuales se involucre a directivos, docentes, personal de apoyo, estudiantes y grupo familiar; solo así se logrará el consenso requerido para transferir y consolidar el enfoque de la inclusión en toda la comunidad educativa.

Se sugiere a las instituciones educación la creación de líneas de crédito que permitan a las personas en situación de discapacidad acceder al nivel de la educación superior, es claro que los costos que en ocasiones les supone su condición en términos terapéuticos limitan su capacidad económica para continuar con su proceso formativo, más aún si se le suma el hecho de que la oferta a la que en ocasiones pueden acceder se encuentra en instituciones educativas de carácter privado cuyos costos de matrícula superan los valores que muchos de ellos podrían asumir.

El actual entorno educativo demanda docentes con una sólida formación que se encuentre en sintonía con una sociedad incluyente, diversa y en constante evolución, de ahí que se sugiera a las instituciones de educación superior, establecer procesos de selección rigurosos pues no basta solo con dominar un área específica del conocimiento, se requieren otras competencias para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje bajo criterios de calidad y pertinencia que no todos los docentes pueden lograr.

El trabajo de adecuación curricular requiere una visión holística de la discapacidad, de ahí que dentro del proceso adaptativo a realizar se sugiera la creación de equipos interdisciplinarios donde además de expertos de cada área académica, se articulen los conocimientos de otros profesionales, tales como: expertos en pedagogía, didáctica y currículo, así también profesionales del área

de la salud (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos entre otros) quienes a partir de un profundo trabajo académico logren la transformación curricular necesaria para garantizar el aprendizaje significativo de todos, independiente de sus condiciones individuales.

La aplicación de estrategias para lograr la inclusión educativa, requiere inversiones cuyo esfuerzo no pueden o quieren realizar, de ahí que se recomiende a las Instituciones de educación superior buscar el apoyo de asociaciones y gremios de orden internacional y nacional cuya razón de ser ha girado en torno a lograr la transformación social para garantizar los derechos de las personas en situación de discapacidad, tocar puertas siempre es una opción cuando se trata de mejorar las condiciones institucionales en beneficio de los menos favorecidos.

El trabajo interinstitucional cobra relevancia cuando de hacer cambios en el contexto de la educación superior se trata, se recomienda por lo tanto que las instituciones no trabajen de manera aislada, sino que se consoliden redes de trabajo académico y de investigación en torno a los temas de inclusión educativo que permitan la creación de programas a favor de las comunidades educativas de las instituciones involucradas.

;

9 BIBLIOGRAFÍA

- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2001). Ley sobre discapacidades. *Registro Oficial # 301*. Quito.
- Ministerio de Salud y Protección Social . (2015). *Población con discapacidad PcD*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *RLCPD*. Obtenido de https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCapacidad_RLCPD.aspx
- Academia Superior de Artes. (s.f.). *La Academia*. Obtenido de <http://www.corpoasa.edu.co/la-academia>
- AENOR . (2007). *Norma española UNE 170001-1 Accesibilidad Universal. Parte 1: criterios DALCO para facilitar la accesibilidad del entorno*. Madrid : Asociación Española de Normalización y Certificación - AENOR.
- Arizabaleta, S., & Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*. 45, 41–52.
- Arnaiz, P., & Guirao, J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18(1), 45-101.
- Asamblea General de Uruguay. (2009). Ley de Protección Integral de Personas con discapacidad, del 27 de agosto de 2009. Montevideo.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996). Ley No. 7600 del 18 de abril de 1996. *Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. San José.
- Asamblea Legislativa Plurinacional. (1995). Ley Nº 1678. del 15 de diciembre de 1995. *Ley de la Persona con Discapacidad*. La Paz.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: LEGIS.

Asamblea Nacional de Nicaragua . (1995). Ley de prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, del 27 de septiembre de 1995. Managua.

Asamblea Nacional de Panamá. (1999). Ley N° 42 del 27 de agosto de 1999, por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Panamá.

Asamblea Nacional de Venezuela . (2006). Ley para personas con discapacidad, de 5 de enero de 2006. Caracas.

Calero, J., & Pérez, X. (2015). *Factores de calidad de la educación inclusiva en Europa: una exploración*. Obtenido de European Network on Inclusive Education & Disability : http://www.included.eu/sites/default/files/documents/factores_de_calidad_de_la_educacion_inclusiva_en_europa_una_exploracion_final.pdf

Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá, D.C.: IESALC.

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22.

CAST. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Autor.

Castignani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz, S., & Peiró, M. (2014). Comisión universitaria sobre Discapacidad: Una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 51—61.

Castillo, C. (2013). *Educación Inclusiva: Prospección, análisis y propuestas para la formación del profesorado de educación en la Universidad de Costa Rica*. Obtenido de Universidad Complutense de Madrid: <http://eprints.ucm.es/22958/1/T34770.pdf>

- Cindes. (2014). *Memorias para la flexibilidad curricular*. Obtenido de <http://cindes.org.co/wp-content/uploads/2014/09/Flexibilidad-Curricular.pdf>
- Conferencia Iberoamericana. (1992). *Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana*. Cartagena de Indias, Colombia.
- Congreso de la Nación Argentina. (1981). Ley N° 22431. *Sistema de protección integral de los discapacitados* . Buenos Aires.
- Congreso de la República. (1996). Ley 324 . Bogotá: Diario Oficial No. 42.899, de 16 de octubre de 1996.
- Congreso de la República. (1997). Ley 361 . Bogotá: Diario Oficial 42978 del 11 de febrero de 1997.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 del 28 de diciembre de 1992. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013. Bogotá, D.C., Colombia: Diario Oficial No.48717.
- Congreso de la República de Guatemala . (2008). ∞ Guatemala: Ley de aprobación de la política nacional en discapacidad y plan de acción, del 31 de marzo de 2008. Guatemala.
- Congreso de la República del Perú. (1998). Ley 27050 De la persona con discapacidad, del 18 de diciembre de 1998. Lima.
- Congreso de Paraguay. (2004). Ley 2.479 . *Que establece la obligatoriedad de la incorporación de personas con discapacidad a las instituciones públicas, del 14 de octubre de 2004*. Asunción.
- Congreso Nacional de Chile . (1994). Ley No. 19.284 . *Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad, del 5 de enero de 1994*. Santiago de Chile.

- Congreso Nacional de Honduras. (2008). Ley de equidad y desarrollo integral de las personas con discapacidad, del 30 de septiembre de 2008. Tegucigalpa.
- Congreso Nacional del Brasil. (1999). Ley Nº 7.853 . *Sobre el Apoyo a las Personas Portadoras de Deficiencia, y sobre su Integración Social del 24 de octubre de 1989 20 de diciembre de 1999*. Brasilia.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2012). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: MEN.
- Consejo Nacional de Acreditación . (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá, D.C.: CNA.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (1995). Acuerdo 03 del 21 de marzo de 1995. Bogotá, D.C.: CESU.
- Corporación Universitaria de Colombia . (s.f.). *Nosotros*. Obtenido de Corporación Universitaria de Colombia
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., y otros. (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. *Publicaciones del INICO. Colección Investigación (6)*, 1-147.
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., & Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina* . Buenos Aires: UNICEF.
- Down España. (2014). *Buenas prácticas en inclusión educativa. Las adaptaciones curriculares*. Madrid: Down España.
- Duk, C. (2015). Dimensiones para la inclusión de las personas con discapacidad en educación superior. *Seminario Taller*. Universidad de Panamá.

Educación Inclusiva . (2006). *Filosofía de la educación inclusiva*. Obtenido de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=3>

El Espectador. (2018). *Población con discapacidad debe ser incluida en el censo: presidente Santos*. Obtenido de Nacional: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/poblacion-con-discapacidad-debe-ser-incluida-en-el-censo-presidente-santos-articulo-731619>

El Salvador. (2000). Ley de equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, del 27 de abril de 2000. San Salvador.

Escuela de Tecnologías de Antioquia. (s.f.). *Reseña histórica*. Obtenido de <http://www.etdea.edu.co/institucion/nuestra-institucion/resena-historica>

Figuerola, A., Gilio, M., & Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa - Redie*, 10 (Número especial), 1-14.

Fundación Universitaria María Cano. (s.f.). *Institucional*. Obtenido de <http://www.fumc.edu.co/institucional/>

García, V., Pérez, S., & Ramos, B. (2000). *El docente inclusivo*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/revistaenft/home/inclusividad>

Giraldo, G. (2013). *El derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. Una sistematización jurisprudencial de los fallos de la Corte Constitucional Colombiana (1992-2011) (Tesis de maestría)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, I., Ladino, M., & Trujillo, C. (2016). *La enseñanza basada en el diseño universal para el aprendizaje, una posibilidad desde el marco de la educación inclusiva con calidad (Tesis de Grado)*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.

ICBF. (2017). *Guía de orientaciones para el egreso de mayores de 18 años que se encuentran en la modalidad externado discapacidad*. Obtenido de Proceso protección:

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g14.p_guia_orientaciones_para_egreso_de_mayores_de_18_anos_modalidad_externado_discapacidad_v1.pdf

Informe Warnock. (1978). *Informe Warnock*. Londres: Secretaría de Educación del Reino Unido.

Londoño, O., Maldonado, L., & Calderón, V. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Obtenido de Colombia aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79361.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421. Bogotá: Diario Oficial de Colombia, 29 de Agosto de 2017.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa*. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Obtenido de Presidencia de la República: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Obtenido de

http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/GUIA_CONCEPTUAL/ANEXO13_EDUCACION_INCLUSIVA.pdf

Molina, R. (2011). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*.

Molina, S., & Holland, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), 31-43.

Murillo, F. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. . *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.

Murillo, J. (s.f.). *La entrevista*. Obtenido de Metodología de investigación avanzada: [https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

Noriega, C. (2014). *Educación Inclusiva: estudio de los modelos educativos emergentes a nivel internacional*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Núñez, W., & Villamil, L. (2017). *Revisión documental: el estado actual de las investigaciones desarrolladas sobre empatía en niñas y niños en las edades comprendidas entre los 6 a 12 años de edad surgidas en países latinoamericanos de habla hispana, entre los años 2010 al I trimestre..* Obtenido de Universidad Minuto de Dios. Facultad de Psicología. (Trabajo de Grado): http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/5218/TP_NunezMeraWendyJohanna_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Observatorio de la accesibilidad . (2004). *A quién va dirigida*. Obtenido de <https://www.observatoriodelaaccsesibilidad.es/accesibilidad/accesibilidad/a-quien-va-dirigida/>

Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 227-239.

- Ocampo, A. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma . *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 1-30.
- OEA. (Resolución 1608 del día 7 de junio de 1999). *La Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Guatemala: Organización de los Estados Americanos.
- OMS. (1978). *Declaración de Alma-Ata*. Kasajistán : Organización Mundial de la Salud.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF*. Obtenido de <http://www.deis.cl/clasificacion-internacional-del-funcionamiento-de-la-discapacidad-y-de-la-salud-cif/>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. New York: Resolución 217 A .
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. New York: Resolución 2200 A del día 16 de diciembre de 1966.
- ONU. (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*. New York: Resolución 2856 del día 20 de diciembre de 1971.
- ONU. (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. . New York: Resolución 3447 del día 9 de diciembre de 1975.
- ONU. (1979). *Declaración Sobre Las Personas Sordo-Ciegas*. New York.
- ONU. (1979). *Declaración Sobre Las Personas Sordo-Ciegas*. . New York.
- ONU. (1982). *Programa de Acción Mundial Para los Impedidos*. . New York: Resolución 37/52 del día 3 de diciembre de 1982.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. . New York.

- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4), 670-699.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid, España: Diversitas Ediciones.
- Pantano, L. (2013). Discapacidad e investigación: aportes desde la práctica. En L. Pérez, A. Fernández, & S. Katz, *Discapacidad en Latinoamérica* (págs. 97-106). La Plata: Editorial de la Universidad de La PLata.
- Pérez, E. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la universidad de Holguín, Cuba. *Educación Social, Campinas*.38(138), 81-98.
- Pérez, L. (2012). *La configuración jurídica de los ajustes razonables*. Obtenido de http://comunidad.serviciodeempleo.gov.co/__media__/213/comunidad.serviciodeempleo.gov.co/images/contenidos/999025891547/transferenciadeconocimiento%20modulo3/3.3Laconfiguracion%20juridicadelosajustesrazonables.pdf
- Pérez, M. (2011). Nuevos escenarios de formación laboral para alumnos con discapacidad intelectual. *Tendencias pedagógicas*, (18), 173-206.
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. (s.f.). *Acerca del Poli*. Obtenido de <http://www.politecnicojic.edu.co/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2010). *Dimensiones para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en Educación Superior*. Obtenido de Universidad de Panamá: http://www.up.ac.pa/ftp/2010/o_eo/documentos/d4.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015. Bogotá, D.C., Colombia: Diario Oficial No. 49523.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos* 6 (1), 29-49.

Restrepo, V. (2009). *Tipos de muestreo*. Obtenido de Aprende en línea Universidad de Antioquia:
<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/forum/view.php?id=63470>

Rodríguez, A., & Álvarez, E. (2014a). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*. (25) 2, 457-479.

Rodríguez, A., & García, R. (2014b). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *REOP*. 25(1), 44-61.

Rodríguez, H. (2016). *Educación inclusiva: de la integración a la inclusión. Análisis teórico y orientaciones prácticas para la intervención (Trabajo Fin de Grado)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Rojas, H. (2014). *Discapacidad y participación en la reforma a la educación superior en Colombia: dialéctica entre neoliberalismo y emancipación*. Obtenido de Universidad de Antioquia:
<http://educacion.udea.edu.co/notieducacion/sites/default/archivos/Discapacidad%20y%20participacion%20en%20la%20reforma%20a%20la%20educacion%20superior%20en%20Colombia.pdf>

Rosero, D., & Jaramillo, A. (2012). *Proceso de inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en el área de ciencias naturales de los grados 1º, 2º y 3º de primaria en la institución educativa Villa Santana del a villa santana del municipio de Pereira*. Obtenido de Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil. (Proyecto de Investigación para optar el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil):
<http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37192886132R816.pdf>

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

- Salamanca. (2009). *Mejor educación para todos: cuando se nos incluya también*.
Obtenido de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/22222/8-1/mejor-educacion-para-todos-cuando-se-nos-incluya-tambien.aspx>
- Sánchez, S., Díez, E., & Martín, R. (2016). El diseño Universal como medio para atender la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la Universidad. *Contextos Educativos*, 19 , 121-131.
- Sandoval, C. (2002). *Investigacion Cualitativa* . México.
- Sañudo, L. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En),. En R. Perales, *La significación de la práctica educativa* (págs. 19-54). México: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación superior*. México.
- Senadis. (2010). *Guía de accesibilidad personas con Discapacidad* . Bogotá.
- Serrano, M., Fajardo, L., & Contreras, J. (2017). Inclusión y permanencia de personas con discapacidad en Instituciones de Educación Superior en el Distrito de Barranquilla. *Cedotic. Universidad del Atlántico*, 1-29.
- Soto, M. (2013). La integración social de los discapacitados. Análisis de la normativa internacional en materia de discapacidad desde la perspectiva colombiana. *Justicia Juris* , 9 (2), 20-31.
- Soto, N. (2012). *Educación Superior y Inclusión de Población en situación de discapacidad: Papel de las Facultades de Educación*. Manizales: Facultad de Educación, Universidad de Manizales .
- UNESCO. (1981). *La Declaración Sundberg*. España: ONU.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos* . Tailandia: ONU.
- UNESCO. (1994). *Convención Mundial de Necesidades Educativas Especiales* . España: ONU.

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias. 25 a 28 de noviembre* (págs. 1-22). Ginebra: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Education transforms lives* . New York: ONU.

UNICEF. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones en Argentina*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Universidad Cooperativa de Colombia . (s.f.). *Breve reseña histórica*. Obtenido de <http://www.corpoasa.edu.co/la-academia>

Universidad Cooperativa de Colombia. (2014). *Resolución Rectoral 871 del 05 de diciembre de 2014*. Obtenido de http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/ResolucionesRectorales2014/Resolucion_871_de_2014.pdf

Universidad Rey Juan Carlos. (s.f.). *Nociones básicas de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos*. Obtenido de <https://urjconline.atavist.com/nociones-basicas-de-accesibilidad-universal-y-diseo-para-todos>

Zavala, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa: propuesta metodológica . *Revista Trabajo Social UNAM*, 90-101.

10 ANEXOS

Anexo 1. Estadísticas discapacidad y educación en Colombia, Censo 2005

Según el censo poblacional del año 2005, existían para ese entonces en el país millones de personas en situación de discapacidad; de manera cuestionable, tan solo hasta hace tres años, el Ministerio de Salud y Protección Social realizó el registro para la localización y caracterización de dicha población (RLCPD, 2015) a través del cual se enuncia que existen en el país 3'051.217 (tres millones cincuenta y un mil doscientos diecisiete) personas en situación de discapacidad.

En términos de educación se aclara que dicho registro no determina el tipo de discapacidad que poseen las personas que se encuentran escolarizadas, no obstante, demuestra la necesidad de trabajar por el cumplimiento del derecho a la educación que se les confiere desde la constitución nacional.

A continuación, se muestran unas cifras importantes:

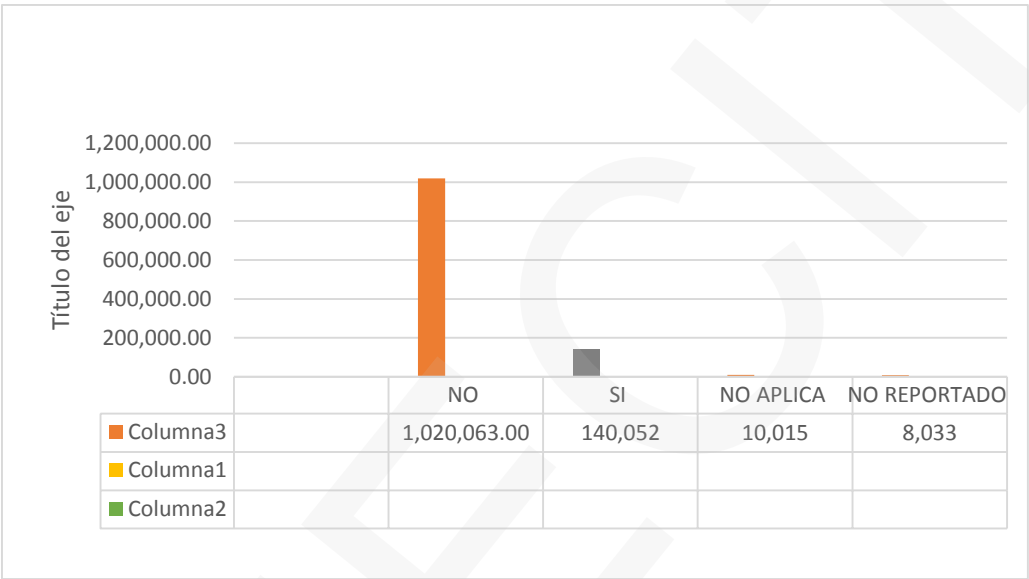


Figura 11. Asistencia a centros educativos de las personas con discapacidad

Fuente: adaptado de (Ministerio de Salud y Protección Social , 2015)

Bajo las cifras enunciadas se demuestra que un gran porcentaje de la población en situación de discapacidad no asistió durante 10 años a centros educativos, aspecto que puede verse desde un enfoque de oportunidad para las instituciones educativas.

Dentro de las causas por las cuales se reporta la no asistencia a centros educativos se exponen entre otros, los siguientes datos:

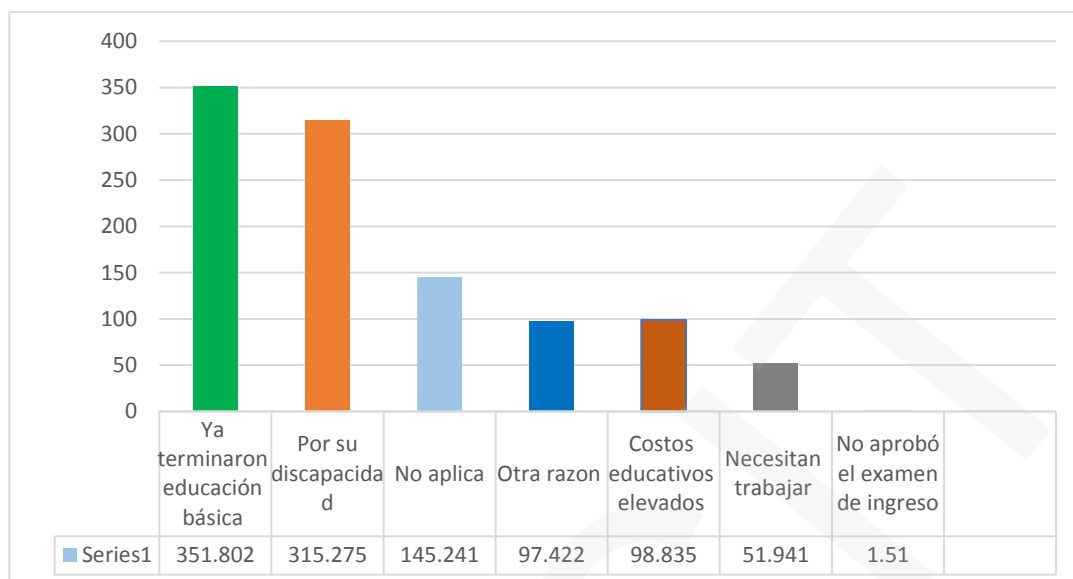


Figura 12. Causas por las cuales las personas con discapacidad no estudian

Fuente: adaptado de (Ministerio de Salud y Protección Social , 2015)

Como puede verse, muchos ciudadanos culminaron su formación básica, lo que supondría que pudieron continuar en el nivel de la educación superior, situación que no sucede como ideal del proceso formativo, menos aún, considerando que las cifras reportadas son de diez años atrás. Del número total de personas en situación de discapacidad, se establece que miles de ciudadanos culminaron varios niveles educativos, según los siguientes datos:

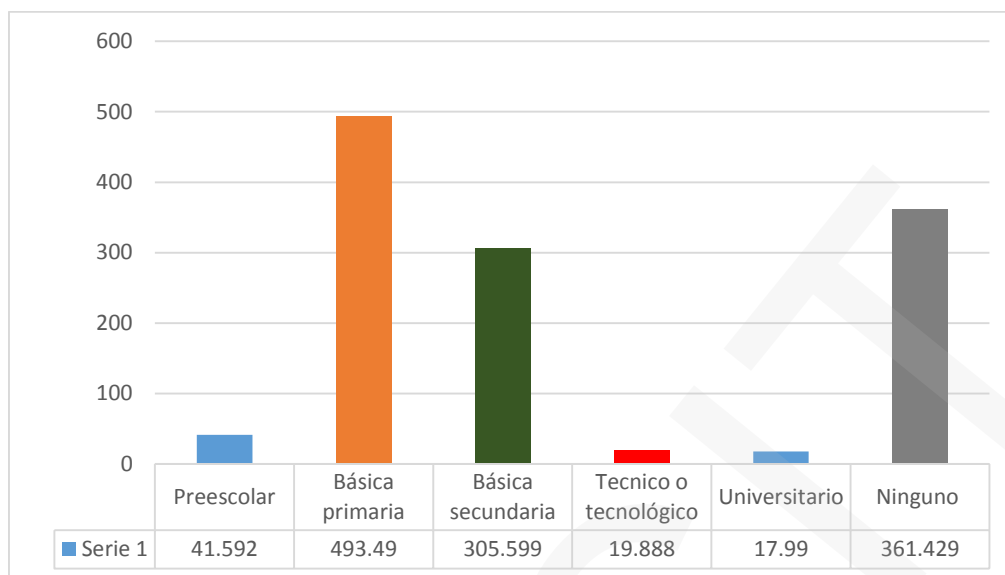


Figura 13. Personas con discapacidad según último nivel cursado

Fuente: adaptado de (Ministerio de Salud y Protección Social , 2015)

Ahora bien, de la población escolarizada existía para ese entonces, un número considerable de ciudadanos que deseaban continuar su formación universitaria, tal como se presenta a continuación:

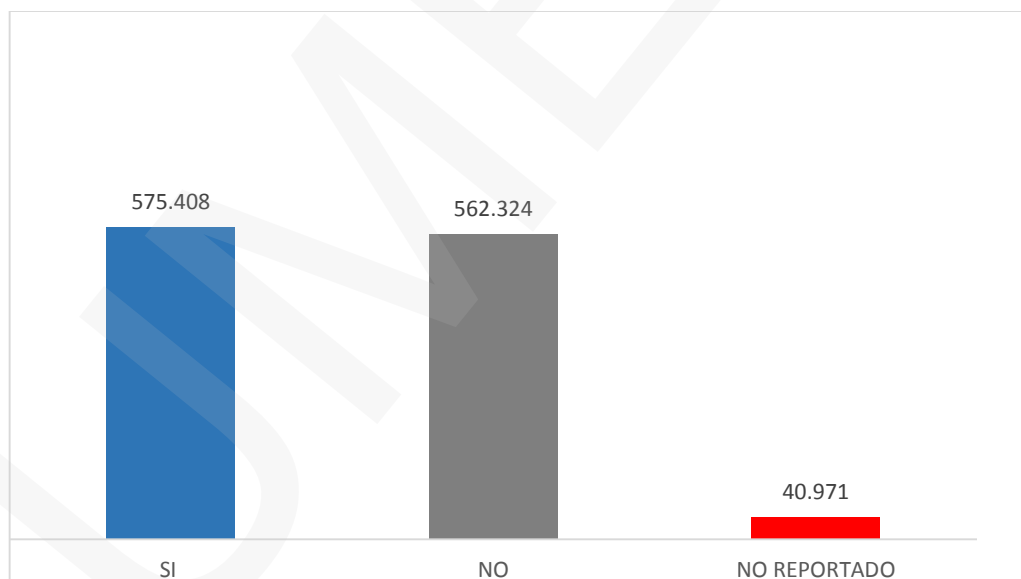


Figura 14. Personas con discapacidad. ¿Desean seguir estudiando?

Fuente: adaptado de (Ministerio de Salud y Protección Social , 2015)

En términos estadísticos, el análisis podría ser interminable, más aun considerando que han pasado 13 años después de aplicado el Censo Nacional, lo que supondría, que es posible que en este lapso, los casos pudieron haber aumentado, pues la discapacidad no siempre es congénita, puede ser adquirida por agentes externos, tales como enfermedades, accidentes u situaciones violentas en los que se altera la condición humana.

Sin lugar a dudas, todo lo planteado demuestra que a pesar de los avances frente a la construcción de documentos, sanciones normativas, acogimiento de lineamientos de orden internacional, entre otros; en el país se continúa de manera soterrada con una posición aun excluyente hacia las personas en situación de discapacidad.

Se cuestiona en este proceso, que miles personas en situación de discapacidad no fueron censadas durante el último censo (2005), situación que pudo haberse repetido en el nuevo censo nacional que desde el año 2017 se está realizando y para el cual, paradójicamente se dio la orden presidencial de no censar a las personas con discapacidad por falta de “presupuesto”, esta posición anticonstitucional despertó el repudio y la indignación de millones de colombianos que forzaron la decisión del actual presidente, quien a través de los medios de comunicación, el día 3 de enero de 2018 manifestó: “Acabo de dar la instrucción para que las personas con cualquier discapacidad sea **plenamente incluida** en el censo nacional 2018”. (Santos, 2018 como se citó en El Espectador, 2018, párr. 6); es claro que la variabilidad observada en las cifras sobre discapacidad de las fuentes citadas pone de manifiesto el problema de información y sistematización en Colombia en torno a dicha población.

Anexo 2. Clasificación de las instituciones de educación superior en Colombia

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en Colombia la Educación Superior, se desarrolla en dos Niveles, a saber:

1. Pregrado: corresponde al primer eslabón en el proceso de la Educación superior en este se encuentran los siguientes Niveles:

- ✓ Nivel Técnico Profesional (relativo a programas Técnicos Profesionales).
- ✓ Nivel Tecnológico (relativo a programas tecnológicos).
- ✓ Nivel Profesional (relativo a programas profesionales universitarios).

Para ingresar al pregrado, el Ministerio de Educación Nacional establece que pueden acceder, quienes acrediten el título de bachiller y hayan presentado el Examen de Estado, que es la prueba oficial obligatoria que presentan aquellos que culminan su formación de la educación media y aspiran a continuar estudios de educación superior.

2. Posgrado: en este segundo eslabón, se encuentran los programas desarrollados luego de la obtención de un título de pregrado bajo los siguientes niveles: (Decreto único reglamentario 1075, 2015, Artículos 22 al 25). En el nivel de posgrado se encuentran:

- ✓ Especializaciones (en el área técnica profesional, tecnológica y profesional); estos programas tienen como propósito la profundización en los saberes propios de un área de la ocupación, disciplina o profesión de que se trate, el desarrollo de competencias específicas para su perfeccionamiento y una mayor cualificación para el desempeño laboral.
- ✓ Maestrías: los programas de maestría tienen como propósito ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las o de tecnologías o que le permitan profundizar

teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía. de humanidades y de las artes: los programas de maestría podrán ser de profundización o de investigación o abarcar las dos modalidades bajo un único registro.

- ✓ Doctorados: un programa de doctorado tiene como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación.

Ambos niveles, pregrado y posgrado, pueden ser ofrecidos y desarrollados una vez los programas sean aprobados por el Ministerio de Educación Nacional; quien se encarga de otorgar los registros necesarios para que cada institución educativa preste este servicio público.

Existen en el país actualmente 290 Instituciones de Educación Superior que presentan características diferentes según su propia naturaleza, tal como expone en la siguiente tabla:

Tabla 20. *Clasificación de las instituciones de educación superior en Colombia*

Tipo de institución		Aspectos específicos	Número de IES en Colombia
Institución Profesional	Técnica	❖ Formación por *Ciclos propedéuticos	Privadas: 21 Oficiales: 9
		❖ Enfoque técnico, instrumental y operacional	Total : 30
Institución tecnológica		❖ Áreas de los programas: Ingenierías, tecnología de la información y administración	
		❖ Vocación operacional	
		❖ Facultadas para otorgar títulos hasta el nivel profesional	
		❖ Formación por ciclos propedéuticos	Privadas: 38 Oficiales: 11
		❖ Enfoque técnico, instrumental y operacional	Total: 49
		❖ Áreas de los programas de ingenierías, tecnología de la información y administración	

	❖ Vocación científica e investigativa	
	❖ Facultadas para otorgar títulos hasta el nivel profesional	
Instituciones Universitarias	❖ No están obligadas a implementar programas por ciclos propedéuticos	Privadas: 97 Oficiales: 30*
	❖ Enfoque general: Tanto técnico como académico	Total: 126
	❖ Áreas de los programas: No se especifica	
	❖ Vocación: Técnica, investigativa y académica	
	❖ Facultadas para otorgar títulos hasta el nivel de maestría	
Universidades	❖ No están obligadas a implementar programas con ciclos propedéuticos	Privadas :52 Oficiales: 32
	❖ Enfoque académico y científico	
	❖ Áreas de los programas no se especifica	
	❖ Vocación de Universidad técnica, científica, investigativa y académica	
	❖ Facultadas para otorgar títulos hasta el nivel de doctorado y posdoctorado	
Total IES en Colombia		Oficiales: 82 Privadas: 208
		Total : 290

Fuente: elaboración propia con base en Observatorio de la Universidad colombiana

Nota: *1. Los ciclos propedéuticos; La actividad formativa de una institución de educación superior está diseñada en ciclos propedéuticos cuando organizada en ciclos secuenciales y complementarios, cada uno de los cuales brindan una formación integral correspondiente a ese ciclo y conduce a un título que habilita tanto para el desempeño laboral correspondiente a la formación obtenida, como para continuar en el ciclo siguiente. Para ingresar a un ciclo superior en la formación organizada por ciclos propedéuticos es requisito indispensable tener título correspondiente al ciclo anterior (Decreto Único reglamentario 1075, 2015, artículo 2.5.1.4.1)

* 2. En diciembre del año 2017 el Ministerio de Educación Nacional, aprobó la más reciente Institución universitaria de naturaleza oficial, La institución Universitaria digital de Antioquia.

Anexo 3. Ejercicio de clave cromática de interpretación

Matriz de análisis de entrevistas

Con el fin de facilitar la identificación de tópicos abordados se propone

Categorías	Colores
Ingreso	❖
Aspectos curriculares	❖
Docencia	❖
Bienestar Universitario	❖
Infraestructura	❖

Institución: Escuela de Tecnologías de Antioquia.

Nombre	Marisol Acevedo Zuluaga
Institución Educativa	Escuela de Tecnologías de Antioquia
Programa	NA
Edad	46
Cargo	Rectora
Tiempo de experiencia en el sector educativo	24 Años Educación superior

Transcripción de entrevista y análisis cromático

INFORMANTE	INSCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN (INFERENCIAS, PREGUNTAS Y CONJETURAS)
	INGRESO ¿Cuáles son los requisitos que debe cumplir una persona que aspire a cursar un programa de pregrado y posgrado en su institución? <i>Bueno, una persona que aspire a cursar una tecnología aquí en la Escuela de Tecnologías de Antioquia, debe tener, lo que es su bachillerato debidamente cursado y aprobado, y cumplir con toda la documentación que exigimos, lo que se exige actualmente en tramitología, lo que es la cédula, lo que es el SISBEN o la EPS lo que corresponde el diploma de bachiller o acta de bachiller, y ya, lo que son los trámites propios institucionales que es, lo que es el pago de la inscripción, pago de homologación en caso de venir de programas técnicos laborales o de otras instituciones de educación superior y diligenciar el formulario de admisión, hacer entrega de documentos y diligenciar el formato de entrevista virtual.</i> ¿Cuáles son los mecanismos de selección que aplica su institución a los aspirantes en situación de discapacidad? <i>No, actualmente en este momento realmente apenas estamos diseñando todo lo que tiene que ver con mecanismos de poblaciones específicas ya sea en situación de discapacidad, población vulnerable, etcétera, lo hemos venido manejando especialmente con población vulnerable, pero lo que en este momento no estamos manejando ningún tipo de población con discapacidad.</i> ¿Cómo garantiza su institución el principio de equidad para el proceso de	Se evidencia que en el código asignado, se afirma con claridad a la exigencia de una serie de requisitos que incluyen documentación en general, diligenciamiento de formularios, pero adicionalmente se encuentra que debe presentar el aspirante una entrevista virtual. En este aspecto se evidencia que frente a los procesos de inclusión no se cuenta con políticas concretas para la atención de población vulnerable. Con base en lo expresado, no consideran a una persona en situación de discapacidad dentro del rango de población vulnerable.

	selección y admisión a la población en situación de discapacidad? <i>No responde.</i> ¿Cuáles elementos de la política de inclusión se hacen visibles en el proceso de selección y admisión de estudiantes en situación de discapacidad? <i>No responde.</i> Bajo la política de inclusión ¿cuáles tipos de beneficios en matrícula puede obtener un estudiante con discapacidad? <i>No hay política de inclusión.</i> ¿Cuáles son las estrategias implementadas por la institución para el proceso de inducción de las personas en situación de discapacidad? <i>No responde.</i> EVALUACIÓN ¿Cuáles son los criterios de flexibilidad establecidos al interior de los lineamientos curriculares de su institución y que benefician a los estudiantes en situación de discapacidad? <i>Bueno, realmente como no tenemos una política aun de lo que es trabajo con población con discapacidad, sin embargo, sí tenemos definidas muchas estrategias a nivel de flexibilidad curricular en general; el solo hecho que trabajemos programas virtuales que trabajan con audios, que puedan beneficiar a la población sorda en su momento; o se trabajen desde un Modelo ADIE, de diseño instruccional que son visualmente aceptables para población con discapacidad, lo que tiene que ver con discapacidad visual y también sirven para orientar a las personas con discapacidad auditiva, pues esto puede tomarse como flexibilidad, pero que apoye a esta población. Por otro lado también, lo que es la construcción de contenidos, el tamaño de las</i>	Al analizar cada una de las respuestas a las preguntas encontradas, se puede decir preliminarmente que en cuanto a esta primera categoría, comienzan a emerger posibles aspectos que no se habían deducido con anterioridad; por ejemplo, la falta de claridad en conceptos clave desde la administración educativa: No hay entienden la diferencia entre Política y Programa; entre admisión y selección. De una u otra forma se encuentran elementos que dejan entrever que, si bien existen algunos programas de programas de bienestar, sin embargo, estos no se dan de manera determinada para la población en situación de discapacidad. Se presentan justificaciones frente a lo que se tiene y como esto “podría apoyar” el trabajado académico de un estudiante en situación de discapacidad si lo hubiere.
--	--	---

	<i>letras, el material multimedial que se utiliza, y que en este momento que hemos venido pensando en ese trabajo específico con población ciega y sorda, ya estamos pensando en todo lo que tiene que tener, que ver con incorporación de software de apoyo a ambas poblaciones.</i> ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad? <i>No, no las, no están claramente definidas, porque todavía no tenemos esa población.</i> ¿Existen ayudas tecnológicas que favorezcan la formación de estudiantes en situación de discapacidad? ¿Cuáles? <i>No, en este momento la manera como está diseñada el aula virtual con los cursos, lo que corresponde al tamaño de las letras, no justificar los textos, esto le puede ayudar mucho a lo que puede ser una persona con discapacidad visual en este caso baja visión, y hacer todo lo que tiene que ver con hacer lecturas; las multimedias o todo lo que tiene que ver con apoyo auditivo para esa población ciega y para la sorda si es el hecho de tener absolutamente todos los cursos virtuales en material de apoyo visual, todo lo que son los módulos de los cursos debidamente contruidos para que ellos puedan descargar el material y hacer la lectura.</i> DOCENCIA ¿Qué capacitaciones ha desarrollado la institución en el último año en las que se incluya el tema de normatividad, inclusión y flexibilidad para el abordaje de las personas en situación de discapacidad? <i>No, no ninguna, o sea, nosotros hemos trabajado normatividad en educación superior, normatividad en instituciones técnicas laborales y normatividad en lo que tiene que ver con registros calificados y acreditación; sin embargo, nada se ha enfocado a esa población con discapacidad</i>	Algunas respuestas evidencian que no hay diferenciación entre lo que es un material de apoyo a la docencia y el aprendizaje, y la infraestructura tecnológica que soporta el desarrollo de los programas. Con base en las respuestas dadas, no se ha pensado institucionalmente en la preparación de docentes para el abordaje de la inclusión a población en
--	--	---

	¿Qué porcentaje de docentes de la institución están formados para la educación inclusiva? <i>No, pues, habría que mirar de pronto si alguno ha tenido la formación anteriormente y poder dar un porcentaje, pero en este momento no, desde la rectoría se tiene formación en educación inclusiva, una formación en términos de ciegos, sordos y multi-impedidos, pero, pero no puedo hablar de los demás funcionarios porque no ha sido el foco estratégico de la institución en los últimos dos años.</i> ¿Cuáles son los recursos con los que cuentan los docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje para los estudiantes en situación de discapacidad? <i>No responde.</i> ¿El diseño de actividades de aprendizaje tiene en cuenta las variaciones requeridas según la condición de los estudiantes en situación de discapacidad? <i>No responde.</i> ¿Además del proceso de aula, cuáles apoyos recibe el estudiante en situación de discapacidad para acompañar su proceso de aprendizaje? <i>No responde.</i> ¿Cuál es el apoyo institucional a la práctica docente para la inclusión?, describa algunos casos. <i>No responde.</i> INFRAESTRUCTURA Y MEDIOS EDUCATIVOS ¿Cuáles aspectos de su infraestructura física y tecnológica demuestran que se ha pensado en el proceso de movilidad y acceso de las personas con discapacidad? (adecuaciones arquitectónicas, mobiliario adaptado, hardware y software según necesidades) <i>Bueno, realmente en términos de discapacidad física no, realmente no tenemos ningunas adaptaciones hechas en</i>	situación de discapacidad, cuando se habla de capacitación normativa, se excluye el hecho de que el abordaje de la discapacidad es asunto normativo. Las repuestas, o bien los silencios en las preguntas con referencia al currículo, permiten identificar las falencias institucionales en el proceso de adaptación curricular. Con base en lo manifestado, el cuerpo con recursos adicionales que favorezcan su práctica en el aula y fuera de ella.
--	---	--

	<i>esta sede, sí se tiene en la sede de la 33, en Laureles, por lo menos lo que es la posibilidad de ingresar una persona en silla de ruedas y ahí sí se están pensando directamente adaptaciones en esa sede; en esta sede sí es un poco más complicado pero es un proyecto que se tiene en el corto plazo.</i> BIENESTAR Desde el área de Bienestar institucional ¿Qué programas han adaptado considerando las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad? <i>No, no tenemos actualmente.</i> ¿Cómo se garantiza la permanencia a la población en situación de discapacidad? <i>Si no se ha tenido la población en este momento, no se ha definido como proyecto, exactamente.</i> ¿Cómo promueve la institución el compromiso de las familias en los procesos educativos de estudiantes en situación de discapacidad? <i>No responde.</i> RECURSOS FINANCIEROS ¿Qué porcentaje del presupuesto institucional se tiene para la inversión que se deba realizar para eliminar las barreras arquitectónicas así como aquellas la adaptación de software, hardware y otros que garanticen el acceso a la información y comunicación capacitación, docente, suministro de apoyos y construcción de materiales para los estudiantes en situación discapacidad. <i>Todo lo que le apunte a la permanencia estudiantil debe estar sobre el 2% de los ingresos institucionales pero no está concebido como un proyecto independiente en este momento.</i>	No se cuenta con diseños universales, considerados para la prestación de un servicio educativo en términos de inclusión. Administrativamente no se ha considerado en el presupuesto el abordaje de la política de inclusión,
--	--	--

	Sus aportes son muy importantes, de ahí que, si desea agregar algo, favor, siéntase en libertad de ampliar sus respuestas, incorporar comentarios, señalar sugerencias que nos permitan resultados más consolidados sobre el tema. Agrega a la entrevista <i>Sí un elemento importante es que ya para el nuevo plan de desarrollo que se tiene con vigencia 2019-2021 ya si se tiene pensando incorporar todo el elemento de educación inclusiva y esto parte también desde el diseño de programas que permitan la formación de intérpretes en lengua de señas que es una exigencia desde el Ministerio, que es una tecnología.</i>	es fácilmente confundible por los directivos el planteamiento de un documento denominado política con el cumplimiento normativo a que da lugar el derecho a la educación
--	---	---

Fuente: elaboración propia

Anexo 4. Entrevista semiestructurada

Entrevista a profesionales

Sector Educación

Nivel: Educación Superior

Inclusión de personas con discapacidad en el nivel superior

Encuesta directivos

En el marco del desarrollo del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, se busca, mediante la Tesis Doctoral y bajo sus líneas de investigación, generar impacto en una comunidad específica; para ello, y con el fin de analizar el proceso de inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en las IES Colombianas, surge la presente entrevista, que nos permitirá articular sus resultados con la propuesta de un modelo que favorezca la inclusión de este tipo de población, favoreciendo su continuidad en el nivel de la educación superior, así mismo poniendo a disposición de las IES dicho proceso al fin de facilitar el desarrollo de lineamientos específicos acorde con su realidad institucional.

Tiempo estimado: 30 minutos

1. IDENTIFICACIÓN

Los datos generales solo servirán para caracterizar el grupo de personas que respondan la encuesta, su nombre solo será utilizado en el caso de querer ampliar alguna información y su uso siempre será confidencial.

Nombre	
Institución Educativa	
Programa	
Edad	
Cargo	
Tiempo de experiencia en el sector educativo	

2. PREGUNTAS

Por favor, responda las siguientes preguntas con base a la realidad de su institución:

INGRESO

1. ¿Cuáles son los requisitos que debe cumplir una persona que aspire a cursar un programa de pregrado y posgrado en su institución?
2. ¿Cuáles son los mecanismos de selección que aplica su institución a los aspirantes en situación de discapacidad?
3. ¿Cómo garantiza su institución el principio de equidad para el proceso de selección y admisión a la población en situación de discapacidad?
4. ¿Qué elementos de la política de inclusión se hacen visibles en el proceso de selección y admisión de estudiantes en situación de discapacidad?
5. ¿Bajo la política de inclusión que tipo de beneficio en matrícula puede obtener un estudiante con discapacidad?
6. ¿Cuáles son las estrategias implementadas por la institución para el proceso de inducción de las personas en situación de discapacidad?

ASPECTOS CURRICULARES

7. ¿Cuáles son los criterios de flexibilidad establecidos al interior de los lineamientos curriculares de su institución que beneficien a los estudiantes en situación de discapacidad?
8. ¿Cuáles son las estrategias de pedagógicas utilizadas para la evaluación de estudiantes en situación de discapacidad?
9. ¿Existen ayudas tecnológicas que favorezcan la formación de estudiantes en situación de discapacidad? ¿Cuáles?

DOCENCIA

10. ¿Qué capacitaciones ha desarrollado la institución en el último año en las que se incluya el tema de normatividad, inclusión y flexibilidad para el abordaje de las personas en situación de discapacidad?
11. ¿Qué porcentaje de docentes de la institución están formados para la educación inclusiva?
12. ¿Cuáles son los recursos con los que cuentan los docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje para los estudiantes en situación de discapacidad?
13. ¿El diseño de actividades de aprendizaje tiene en cuenta las variaciones requeridas según la condición de los estudiantes en situación de discapacidad?
14. ¿Además del proceso de aula, cuáles apoyos recibe el estudiante en situación de discapacidad para acompañar su proceso de aprendizaje?
15. ¿Cuál es el apoyo institucional a la práctica docente para la inclusión?, describa algunos casos

INFRAESTRUCTURA Y MEDIOS EDUCATIVOS

16. ¿Qué aspectos de su infraestructura física y tecnológica demuestran que se ha pensado en el proceso de movilidad y acceso de las personas con discapacidad? (adecuaciones arquitectónicas, mobiliario adaptado, hardware y software según necesidades)

BIENESTAR

17. Desde el área de Bienestar institucional ¿Qué programas han adaptado considerando las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad?
18. ¿Cómo se garantiza la permanencia a la población en situación de discapacidad?
19. ¿Cómo promueve la institución el compromiso de las familias en los procesos educativos de estudiantes en situación de discapacidad?

RECURSOS FINANCIEROS

20. ¿Qué porcentaje del presupuesto institucional se tiene para la inversión que se deba realizar para eliminar las barreras arquitectónicas, así como aquellas la adaptación de software, hardware y otros que garanticen el acceso a la información y comunicación capacitación, docente, suministro de apoyos y construcción de materiales para los estudiantes en situación discapacidad.

Sus aportes son muy importantes, de ahí que si desea agregar algo, favor siéntase en libertad de ampliar sus respuestas, incorporar comentarios, señalar sugerencias que nos permitan resultados más consolidados sobre el tema.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 5. Caracterización general de las IES

CARACTERIZACIÓN GENERAL IES

MUESTRA

I.E.S.1: Universidad Cooperativa de Colombia

I.E.S. 2: Escuela Superior de Arte

I.E.S. 3: Escuela de tecnologías de Antioquia

I.E.S. 4: María Cano Fundación Universitaria

I.E.S. 5: Corporación universitaria de Colombia Ideas

I.E.S. 6: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Tabla 21. *Tipología y naturaleza IES muestra*

Fuente: elaboración propia

Nombre	Codificación en estudio	Tipo	Naturaleza	Programas	Sedes
Universidad Cooperativa de Colombia	I.E.S.1	Universidad	Privada	❖ Técnicas ❖ Profesionales ❖ Especializaciones Maestrías	Apartadó Arauca Barrancabermeja Bogotá Bucaramanga Cali Cartago El Espinal Ibagué Medellín Montería Neiva Pasto Pereira Popayán Quibdó Santa Marta Medellín
Academia Superior de Arte	I.E.S. 2	Institución Tecnológica	Privada	❖ Tecnologías ❖ Técnicas Laborales	Medellín
Escuela de Tecnologías de Antioquia	I.E.S. 3	Institución Tecnológica	Privada	❖ Tecnologías	Dos sedes en la ciudad de Medellín
María Cano. Fundación Universitaria	I.E.S. 4	Institución Universitaria	Privada	❖ Tecnologías ❖ Profesionales ❖ Especializaciones	Medellín Neiva Cali Popayán

Corporación Universitaria de Colombia IDEAS	I:E.S. 5	Institución Universitaria	Privada	❖ Laborales ❖ Profesionales	Técnicas Profesionales	Itagüí Bogotá Villavicencio
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	I:E.S. 6	Institución Universitaria	Pública	❖ ❖ ❖ ❖ ❖	Técnicos Tecnologías Profesionales Especializaciones Maestrías	Medellín Rionegro Urabá Apartadó

Información individual

1. Universidad Cooperativa de Colombia

Creada en el año 1958, su surgimiento se da con el propósito de fortalecer la economía solidaria y en particular al cooperativismo.

Fuente: (Universidad Cooperativa de Colombia , s.f.)

Misión	Visión	Programas acreditados	Total estudiantes (cifras a 2016)	Número de programas
Somos una universidad multicampus de propiedad social, educamos personas con las competencias para responder a las dinámicas del mundo, contribuimos a la construcción y difusión del conocimiento, apoyamos el desarrollo competitivo del país a través de sus organizaciones y buscamos el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, influidos por la economía solidaria que nos dio origen.	En el año 2022, seremos una Universidad de docencia que reconoce y desarrolla la investigación, que impacta y transforma socialmente. Posicionada como referente en la educación con enfoque por competencias, que abre sus fronteras al mundo y que ejerce actividades con vocación hacia la excelencia evidenciada en una gestión innovadora.	Ocho programas acreditados y un programa reacreditado	<u>57.695</u>	<u>109</u>

2. Academia Superior de Artes

La Corporación Academia Superior de Artes, es una Institución privada de Educación Superior fundada el 15 de junio de 1962 como respuesta al vertiginoso crecimiento urbanístico, empresarial y comercial, que había tomado por sorpresa al país en la década de 1960 a 1970.

Misión	Visión	Programas acreditados	Total estudiantes	Número de programas
“Somos una Institución de Educación Superior de carácter tecnológico, comprometida con la formación ética, investigativa, en el diseño y las artes, orientada a desarrollos sociales, empresariales e innovadores, en contextos culturales diversos”.	“Seremos un referente académico, reconocido por la innovación en el diseño y las artes y su transferencia al desarrollo cultural, productivo y social”.	No tiene	No reportados	12

Fuente: (Academia Superior de Artes, s.f.)

3. Escuela de Tecnologías de Antioquia

Fue creada en el año 1975 es una Institución de Educación superior, orientada a la formación de Tecnólogos dispuestos a desarrollar un alto componente profesional, humano, social y tecnológico, con fundamentos científicos y críticos dispuestos a la investigación, con un alto sentido de responsabilidad social, económica y humana, para que al intervenir en el contexto de la interacción del talento humano sean tecnólogos proactivos con el plan de mejoramiento continuo en la calidad de vida de la sociedad, regional y nacional donde se desempeñen la cultura de la calidad académica que interrelaciona con los procesos de planeación, diseño, ejecución seguimiento, control, retroalimentación y evaluación, prepara a nuestros egresados de tal manera que interactúan con los desafíos constantes de éste mundo moderno de alta competitividad. (Escuela de Tecnologías de Antioquia, s.f., párr. 1)

Misión	Visión	Programas acreditados	Total estudiantes	Número de programas
<u>Formar con inclusión y equidad social profesionales</u> integrales y con liderazgo, apoyados en un proyecto educativo institucional acorde con los desarrollos científicos y tecnológicos, que respondan a sus necesidades y las del entorno, fomentando el aprendizaje autónomo y la cultura emprendedora, para fortalecer el desarrollo económico, social y humano.	En el 2020 será una Institución de Educación Superior certificada, con programas académicos desarrollados con el apoyo de las tecnologías de la comunicación y la información, con cobertura local, regional, nacional e internacional que dé respuesta a la nueva sociedad del conocimiento.	No tiene	No reporta	Cuatro

Fuente: (Escuela de Tecnologías de Antioquia, s.f.)

3. María Cano, Fundación Universitaria

Creada en el año 1987, está presente en los departamentos de Antioquia, Cauca, Huila, Cauca y el Valle de Cauca

Misión	Visión	Programas acreditados	Total estudiantes	Número de programas
La Fundación Universitaria María Cano es una institución de educación superior con presencia en contextos locales, regionales y nacionales; comprometida con la proyección social en el desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión; y orientada a la formación de personas con pensamiento crítico, compromiso social y visión global.	La Fundación Universitaria María Cano, Institución de Educación Superior, para el 2026 será reconocida por la formación de profesionales emprendedores e innovadores; la calidad de sus programas y servicios; la transferencia de conocimiento para la resolución de problemas y necesidades del entorno, la participación en redes de conocimiento y cooperación nacionales e internacionales; y la contribución al desarrollo y transformación de las comunidades y las organizaciones.	En ruta de acreditación de tres programas	4002	12

Fuente: (Fundación Universitaria María Cano, s.f.)

5. Corporación Universitaria de Colombia IDEAS

Creada en el año 1970, bajo el modelo pedagógico del espíritu empresarial, bajo la administración universal por objetivos.

Misión	Visión	Programas acreditados	Total estudiantes	Número de programas
Formamos gestores de cambio, emprendedores, flexibles, íntegros, con responsabilidad social, capaces de desempeñarse en entornos globales, que fundamentan su ejercicio profesional en la articulación de la ciencia, la tecnología y los valores, en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación y en la investigación y la formación permanente.	Seremos en el 2022 una institución universitaria caracterizada por la formación para el emprendimiento con responsabilidad social, abierta al mundo, con incidencia en la transformación de las regiones del país a través de la articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la internacionalización y de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación.	No tiene	No reporta	Cuatro

Fuente: (Corporación Universitaria de Colombia , s.f.)

6. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

El Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid es una Institución universitaria de carácter público, adscrita al Gobierno Departamental de Antioquia y fundada en marzo de 1964. Ofrece educación superior en los niveles técnico, tecnológico y profesional mediante una oferta de programas académicos de pregrado y posgrado en distintas áreas de la ingeniería, la administración, las ciencias agrarias, la comunicación audiovisual, el deporte y la recreación. Su oferta académica incluye cursos de educación continua y educación no formal.

Misión	Visión	Programas acreditados	Total estudiantes (2017)	Número de programas
Somos una Institución de Educación Superior estatal de vocacionalidad tecnológica, que con su talento humano ofrece una formación integral con programas de calidad en pregrado y posgrado, apoyados en la gestión del conocimiento de base científica; promovemos acciones innovadoras desde la investigación y la proyección social, para contribuir al desarrollo económico, social y ambiental de Antioquia y Colombia.	En 2020, el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid será reconocido como una Institución de alta calidad académica con énfasis en la formación y gestión tecnológica, la investigación aplicada y la proyección social, en beneficio del desarrollo económico, social y ambiental, con presencia en las regiones de Antioquia y el País; articulado a las dinámicas del sector	Cuatro	14.414	44

productivo, a la
política pública y
al crecimiento
de la cobertura
en educación.

Fuente: (Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, s.f.)