

Septiembre 2024 / ISSN 2619-4554

INTELLIGENTSIA

REVISTA BOLETÍN DIGITAL UNIMINUTO

EDICIÓN
MENSUAL
#92

Harold Castilla Devoz
Rector General UNIMINUTO

Stephanie Lavaux
Vicerrectora General Académica

Jairo Enrique Cortes Barrera
Rector Sede Cundinamarca (RC)

Jorge Darío Higuera Berrio
Rector sede Santanderes (RS)

P. Jaime José Salcedo Díaz, cjm
Rector Sede Sur

Juan Fernando Pacheco Duarte
Rector PCIS

Tomás Durán Becerra
Dirección General de Investigaciones

Rocío del Pilar Montoya
Subdirección Centro Editorial

Equipo Editorial

- Oscar Javier Zambrano Valdivieso
Editor CRB-Rectoría Santanderes

- Ludy Yaneth Mendoza Sandoval
Coeditora CRB- Rectoría Santanderes

- Juan Gabriel Castañeda Polanco
Coeditor Rectoría Cundinamarca

- José Daza Acosta
Coeditor Rectoría Cundinamarca

- Diana Carolina Díaz Barbosa
Coeditora Rectoría Cundinamarca

-Aleidy Johanna Amorocho Gaona
Coeditora Rectoría Sur

-Julián David Castañeda Muñoz
Coeditor Rectoría Sur

-Sebastián Saenz Rodríguez
Coeditor Rectoría Eje Cafetero

Comité Científico

- Frasim García González (México)
- Patricia Gutiérrez Ojeda (Colombia)
- Antonio Macías Rodríguez (España)
- Fernando Gómez Etchebarne (Uruguay)
- Carlos Arturo Tamayo Sánchez (Canadá)
- Carlos Tulio Medeiros (Brasil)
- Ma. Guadalupe Serrano Torre (México)
- Elizabeth Rangel Daza (Colombia)
- Dra. Lucy Thamara Useche Cogollo/Venezuela
- Dr. Pablo Lleral Lara Calderón - Venezuela
- Dra. Jane de lourdes Toro Toro -Ecuador
- Dr. Felipe Ángel Álvarez Salgado - México
- Dr. Osbaldo Saucedo Arguello - Paraguay
- Dra. Doris Hernández Dukova - Bulgaria
- Mario Ali Rodríguez Sandoval - Costa Rica

Miguel Andrés Herrera Serna
Diseñador Gráfico
Diseño y Diagramación

ISSN 2619 - 4554

CONTENIDO

- 4** Diseño de una Oficina de Proyectos (PMO) para la empresa G&M
- 11** Plan de negocio para la creación de una empresa que suministre el servicio de instalación, actualización y/o reparación del sistema de iluminación en instituciones educativas privadas del distrito especial de Barrancabermeja
- 20** Plan de negocios para la creación de la zona de entretenimiento para niños en el distrito especial de Barrancabermeja
- 30** Diseño de una estrategia que permita controlar o medir la reducción de pérdidas de energía eléctrica en asentamientos ilegales



Análisis de la Percepción de Barreras en la Permanencia y Participación de estudiantes con Discapacidad en una Institución de Educación Superior de Bucaramanga 2023-2024, (Prueba Piloto)

Autores

María Isabel Pinzón Ochoa
Nohora Liliana Castillo

Título del proyecto:

Análisis de la Percepción de Barreras en la Permanencia y Participación de estudiantes con Discapacidad en una Institución de Educación Superior de Bucaramanga 2023-2024, (Prueba Piloto)

Programa académico:

Maestría en Educación en Inclusión y Discapacidad.

Líder del proyecto:

Angélica Nohemy Rangel Pico

Correo electrónico:

maria.pinzon-o@uniminuto.edu.co
nohora.castillo@uniminuto.edu.co

Resumen

Este estudio describe la percepción de los estudiantes con discapacidad sobre las barreras que enfrentan en su participación y permanencia en una universidad de Bucaramanga. Se exploraron tanto las dificultades como los aspectos positivos de la educación inclusiva, con el propósito de identificar los principales desafíos que enfrentan; el problema central se refiere a las barreras persistentes en cuanto a las actitudinales, accesibilidad física, infraestructura y métodos pedagógicos adaptados. La investigación utilizó un enfoque mixto, combinando análisis cuantitativo y cualitativo. El análisis cuantitativo se basó

en cuestionarios estructurados, como el Set de Washington y el Cuestionario de Barreras para el Aprendizaje y la Participación. En el análisis cualitativo, se realizaron entrevistas a profundidad que fueron codificadas y categorizadas utilizando el enfoque de Corbin y Strauss. Los resultados mostraron que, aunque los estudiantes reconocen esfuerzos hacia la inclusión, como la empatía de profesores y compañeros, persisten barreras significativas, especialmente en la accesibilidad física, como rampas y equipos adecuados. También se identificaron actitudes sociales y paradigmas culturales que afectan la autoaceptación y participación activa de los estudiantes. Los hallazgos sugieren que se necesita un enfoque integral que no solo mejore la infraestructura, sino que también promueva el apoyo emocional y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. Los participantes destacaron la importancia del deporte y el apoyo familiar como factores clave para la resiliencia. Las conclusiones indican que, aunque se han logrado avances en inclusión, aún existen áreas de mejora, especialmente en infraestructura accesible y formación docente, subrayando que la inclusión no solo depende del entorno físico, sino también de actitudes positivas y redes de apoyo.

Palabras clave

Educación inclusiva, educación superior, barreras, facilitadores, accesibilidad.

Abstract

This study examines the perception of students with disabilities regarding the barriers they face in their participation and retention at a university in

Bucaramanga. Both the difficulties and the positive aspects of inclusive education were explored, with the aim of identifying the main challenges they face. The central problem refers to the persistent barriers regarding physical accessibility, infrastructure, and adapted pedagogical methods. The research used a mixed approach, combining quantitative and qualitative analysis. The quantitative analysis was based on structured questionnaires, such as the Washington Set and the Barriers to Learning and Participation Questionnaire. In the qualitative analysis, in-depth interviews were conducted, which were coded and categorized using the Corbin and Strauss approach. The results showed that, although students recognize efforts towards inclusion, such as empathy from professors and peers, significant barriers persist, especially in physical accessibility, such as ramps and adequate equipment. Social attitudes and cultural paradigms that affect self-acceptance and active participation were also identified. The findings suggest that an integrated approach is needed that not only improves infrastructure but also promotes emotional support and the implementation of inclusive pedagogical strategies. Participants highlighted the importance of sports and family support as key factors for resilience. The conclusions indicate that, although progress has been made in inclusion, there are still areas for improvement, especially in accessible infrastructure and teacher training, emphasizing that inclusion not only depends on the physical environment but also on positive attitudes and support networks.

Keywords

Inclusive education, higher education, barriers, facilitators, accessibility.

Introducción

Las personas con discapacidad enfrentan grandes desafíos para el acceso, la permanencia y la participación en la educación superior, los principales obstáculos incluyen la falta de accesibilidad física en las instalaciones educativas, la insuficiencia de recursos y tecnologías de apoyo, y la discriminación. A pesar de que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) estima que el 16% de la población mundial vive con alguna forma de discapacidad, la participación de estas personas en la educación superior sigue siendo limitada, especialmente en países con ingresos bajos y medianos. En Colombia, la situación es similar, pues la mayoría de las personas con discapacidad pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos, lo que dificulta su acceso a la educación superior, a pesar de las leyes como la Ley 1618 de 2013, que buscan promover la inclusión. Sin embargo, la implementación efectiva de estas normativas sigue siendo un reto considerable. Además, los docentes muestran resistencia a adaptar sus métodos de enseñanza y evaluación, lo que limita la efectividad de las políticas inclusivas (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Este estudio forma parte de un macroproyecto del nodo Santanderes de la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (RedCIESD), titulado “Barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades del nororiente colombiano”. Se enfoca en entender cómo los estudiantes con discapacidad perciben las barreras que limitan su permanencia y participación durante sus procesos educativos. Se investigan las dificultades que enfrentan, como problemas de accesibilidad, falta de apoyo adecuado y actitudes negativas de profesores y compañeros. Este análisis busca identificar áreas de mejora y promover una educación más inclusiva y accesible.

A pesar de los avances legislativos en Colombia, como la Ley 1618 de 2013, persisten obstáculos significativos en el sistema educativo, especialmente las barreras actitudinales hacia los estudiantes con discapacidad. Estas barreras incluyen la infraestructura inadecuada y la falta de formación docente. Un estudio realizado por la Fundación Universitaria Konrad Lorenz (2023) reveló que el 60% de las



instituciones colombianas no cumplen con los requisitos de accesibilidad. Además, la falta de formación del profesorado y la resistencia a adaptar las prácticas pedagógicas tradicionales siguen siendo desafíos importantes (Torres Duran, 2020). A pesar de leyes como la Ley 115 de 1994, continúan existiendo barreras estructurales que dificultan la adaptación a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (SNIES, 2021).

Un informe de la Universidad Nacional de Colombia (2022) indica que la tasa de deserción de estudiantes con discapacidad es considerablemente mayor que la de los estudiantes sin discapacidad, lo que resalta la necesidad de políticas inclusivas eficaces. Según el SNIES (2021), alrededor de 20.000 estudiantes con discapacidad están matriculados en IES en Colombia, pero la tasa de deserción alcanza el 15%. Estas cifras reflejan las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad en cuanto a su permanencia en la educación superior. Por lo tanto, es urgente crear un entorno educativo más inclusivo.

Desarrollo

El marco teórico de este estudio se basa en investigaciones previas sobre las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Covarrubias Pizarro (2013) identificó varias barreras que afectan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, incluidas barreras culturales, socioeconómicas y actitudinales. Para superar estas barreras, es necesario una colaboración estrecha entre los actores educativos y las familias. Fernández Batanero (2012) destaca que las competencias pedagógico-didácticas, el liderazgo y la capacidad para gestionar el

aprendizaje cooperativo son esenciales para fomentar la inclusión de estudiantes con discapacidad. La formación docente en discapacidad también es clave, tal como lo subraya Salinas et al. (2013), quienes proponen el diseño universal para el aprendizaje como una estrategia efectiva.

Además, los estudios de Velandia et al. (2018) resaltan las barreras socioeconómicas que dificultan el acceso de los estudiantes con discapacidad a la educación superior en Colombia. Estas barreras deben ser superadas mediante respuestas institucionales que promuevan la inclusión educativa. En este sentido, la colaboración entre los diferentes actores educativos y las políticas públicas son fundamentales para garantizar una educación inclusiva y accesible para todos.

Aunque existen políticas de educación inclusiva, las barreras actitudinales, físicas, pedagógicas y políticas continúan limitando la participación plena de los estudiantes con discapacidad. Las actitudes negativas, la falta de recursos accesibles y las expectativas bajas sobre su rendimiento académico son algunas de las barreras más comunes (Barnes, 2012; Pérez, 2014). La implementación de ajustes razonables, como la modificación del currículo, el uso de tecnologías asistivas y la enseñanza diferenciada, es esencial para garantizar la igualdad de oportunidades. Estos ajustes favorecen la inclusión y la autonomía de los estudiantes con discapacidad, mejorando su participación en el proceso educativo.

Metodología

La investigación fue de tipo descriptivo y se enfocó en identificar las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en los entornos educativos,

específicamente en una universidad de Bucaramanga, permitió analizar aspectos físicos, comunicativos, actitudinales y curriculares que afectan su participación y permanencia en la educación superior (Ainscow, 2005). Se utilizó un diseño metodológico mixto, combinando tanto métodos cuantitativos como cualitativos para proporcionar una comprensión integral de los fenómenos estudiados, lo que permitió explorar diversas perspectivas y aumentar la validez y confiabilidad de los resultados (Bernal, 2017).

El análisis cualitativo se fundamentó en la teoría de Strauss y Corbin (1998), que permite descubrir categorías emergentes a partir de los datos recogidos. Se realizaron entrevistas y observaciones a dos estudiantes con discapacidad, lo que proporcionó una visión profunda de sus experiencias y desafíos. Este enfoque cualitativo, como sostiene Badilla (2006), permitió comprender cómo los grupos afectados viven y entienden estos fenómenos, generando una perspectiva interna sobre la realidad social construida por los participantes; por otro lado, el análisis cuantitativo, basado en medidas de tendencia central como la frecuencia, mediana y rangos intercuartiles, se utilizó para contextualizar la problemática en términos numéricos (Bernal, 2017). El uso de ambos enfoques permitió identificar barreras y estrategias de apoyo, generar conceptos emergentes y formular recomendaciones prácticas para mejorar la educación superior inclusiva.

El diseño de la investigación fue de campo, permitiendo recolectar datos a través de la observación directa en el contexto natural de los estudiantes, lo que garantiza la validez de los resultados (Sampieri, 1994). La recolección de datos

incluyó el consentimiento informado, datos sociodemográficos, el Set de Washington (6 preguntas), entrevistas sobre la historia escolar (9 preguntas), un cuestionario de barreras para el aprendizaje y la participación (15 preguntas) y una actividad titulada “Un día en la universidad” (5 preguntas). Las categorías de análisis se dividieron en dos macro categorías: “Estudiante con discapacidad”, con subcategorías de discapacidad física, auditiva, visual y psicosocial, y “Barreras para el aprendizaje y la participación”, con subcategorías como barreras actitudinales, físicas, pedagógicas, políticas, organizacionales y de accesibilidad.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó utilizando el software Stata 12.0, y se emplearon medidas de frecuencia, mediana y rangos intercuartiles para obtener resultados precisos y fiables. El análisis cualitativo se basó en la teoría fundamentada, identificando patrones y conexiones a partir de las entrevistas y narrativas, lo que permitió desarrollar una comprensión profunda de las experiencias individuales de los estudiantes con discapacidad.

Resultados

El cuestionario del Set de Washington, arrojó que la mayoría de las actividades cotidianas, los estudiantes entrevistados no presentaron dificultad significativa, salvo en caminar o subir escaleras, donde ambos reportaron “cierta dificultad”; teniendo en cuenta que los dos estudiantes presentaban discapacidad física. Los valores de media, mediana y moda confirman que esta es la única actividad donde se experimentan limitaciones recurrentes.

Resultados

El cuestionario del Set de Washington, arrojó que la mayoría de las actividades cotidianas, los estudiantes entrevistados no presentaron dificultad significativa, salvo en caminar o subir escaleras, donde ambos reportaron “cierta dificultad”; teniendo en cuenta que los dos estudiantes presentaban discapacidad física. Los valores de media, mediana y moda confirman que esta es la única actividad donde se experimentan limitaciones recurrentes.

Tabla 1
Set de Washington

Pregunta	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Media	Mediana	Moda
Dificultad para moverse, comprender, comunicar	1	1	1	1	1
Dificultad para oír	1	1	1	1	1
Dificultad para caminar o subir escaleras	2	2	2	2	2
Dificultad para recordar o concentrarse	1	1	1	1	1
Dificultad para lavarse o vestirse	1	1	1	1	1
Dificultad para comunicarse	1	1	1	1	1

Fuente: las autoras

Para el análisis del Cuestionario de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), Los dos estudiantes entrevistados percibieron positivamente la inclusión en la universidad, destacando el apoyo de los profesores y la empatía. Sin embargo, mencionaron una oportunidad de mejora en la accesibilidad física, como la falta de elevadores o sillas salva escaleras. En general, no experimentaron barreras significativas, y las respuestas fueron mayormente positivas, indicando que la universidad cumple bien con los ajustes necesarios, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Cuestionario de barreras

Pregunta	Entre 1	Entre 2	Media	Mediana	Moda
Sus aportes en trabajos en equipo son aceptados	1	1	1	1	1
Participación en órganos colegiados	0	0	0	0	0
Participación en actividades extracurriculares	1	1	1	1	1
Los profesores promueven la empatía	1	1	1	1	1
La universidad cuenta con rampas	1	1	1	1	1
Instalaciones con elevadores o sillas salva escaleras	1	0	0.5	0.5	No
Señalización adecuada	1	1	1	1	1
Baños accesibles	1	1	1	1	1
Espacio de la biblioteca adecuado	1	1	1	1	1
Acceso al catálogo de la biblioteca	1	1	1	1	1
La universidad garantiza acceso a información sobre eventos	1	1	1	1	1
El profesorado acepta sugerencias	1	1	1	1	1
El profesorado realiza ajustes razonables	1	1	1	1	1
El profesorado muestra actitud de respeto	1	1	1	1	1
Barreras para realizar trámites escolares	0	0	0	0	0

Fuente: las autoras

Análisis cualitativo

El proceso de análisis cualitativo de los datos recogidos del estudio, con los dos estudiantes, se llevó a cabo mediante una serie de pasos sistemáticos para organizar, clasificar y extraer el significado de las entrevistas realizadas. A continuación, se presenta una tabla con los pasos clave que se siguieron en el proceso de análisis, los cuales fueron fundamentales para estructurar los datos de manera coherente y obtener conclusiones claras sobre las barreras que enfrentaron los estudiantes con discapacidad en esta institución.

Tabla 3

Metodología análisis cualitativo

Proceso de Análisis	Descripción
Sistematización de los Datos	Recopilación y organización de las entrevistas para garantizar que los datos estén completos y bien estructurados para su posterior análisis.
Lectura Detallada	Lectura exhaustiva de las entrevistas para familiarizarse con los contenidos y los temas recurrentes que emergen en las narrativas de los participantes.
Creación de Códigos	Se crean códigos específicos para identificar las unidades de significado en las narrativas, facilitando la segmentación y asociación de los datos.
Agrupación y Codificación	Las unidades de significado se agrupan y codifican para identificar patrones comunes entre las entrevistas.
Esquemmatización de los Eventos Asociados	Elaboración de un esquema que resume los principales eventos y barreras mencionadas por los participantes, organizados según categorías específicas.

Introducción a las Categorías para el Análisis:

En el análisis de los datos, se definieron dos grandes macro categorías que engloban las principales áreas de interés: las características de los estudiantes con discapacidad y las barreras para el aprendizaje para la permanencia y participación. Estas categorías se subdividen en diversas subcategorías que permiten un análisis más detallado de los datos. La siguiente tabla presenta estas categorías y subcategorías, que fueron utilizadas para organizar y clasificar los temas recurrentes encontrados en las entrevistas.

Tabla 4

Introducción a las categorías para el Análisis

Categoría Principal	Subcategorías
Estudiante con Discapacidad	Discapacidad Física, Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Psicosocial
Barreras para el Aprendizaje y la Participación	Barreras Actitudinales, Barreras Físicas, Accesibilidad Web, Barreras en la Información y la Comunicación, Barreras Pedagógicas, Barreras Políticas, Barreras de Organización, Barreras Transversales, Barreras Específicas, Barrera Intrapersonal

Introducción a las Unidades de Análisis, Códigos y Categorías:

Para realizar un análisis detallado de los datos, se identificaron las unidades de análisis, que corresponden a segmentos de los relatos que contienen un significado relevante. Estos segmentos se asignaron a códigos específicos, que a su vez fueron organizados bajo categorías que representan conceptos abstractos que agrupan temas comunes. La siguiente tabla explica cómo se estructuran las unidades de análisis, los códigos generados y las categorías asociadas, permitiendo una clasificación clara de las barreras y discapacidades mencionadas por los participantes.

Tabla 5

Introducción a las Unidades de Análisis, Códigos y Categorías

Elemento	Descripción
Unidad de Análisis	Segmento pequeño de datos que tiene una proporción de significado dentro de las entrevistas.
Código	Ubicación del segmento y la reservación del significado. El código se compone del número de identificación del estudiante (e.j., 001), el tipo de discapacidad o barrera (e.j. DisFís para discapacidad física, BARR_ACT para barreras actitudinales) y una descripción más específica de la barrera o discapacidad.
Categoría	Concepto abstracto que agrupa temas similares o recurrentes dentro de las entrevistas, representando el significado de los datos analizados.

Introducción a la Conclusión del Análisis:

El análisis de los datos obtenidos del estudio de la Universidad de Bucaramanga permitió identificar las barreras que los estudiantes con discapacidad enfrentan en su proceso de aprendizaje durante la permanencia y participación, a partir de la codificación y categorización de los datos, se ha logrado estructurar la información de manera coherente, permitiendo una comprensión profunda de las barreras y

las dificultades que afectan a este grupo de estudiantes en el ámbito educativo. A continuación, se presenta la conclusión final que sintetiza los resultados de este análisis; a continuación, mencionamos los principales hallazgos según las preguntas estructuradas de cuestionario utilizado:

Identificación de las barreras durante la permanencia y participación de estudiantes con discapacidad en una universidad de Bucaramanga

Un Día Cotidiando en la Universidad

Esta entrevista de 5 preguntas mostró los principales hallazgos y reflexiones que surgen a partir de las respuestas de los estudiantes, los cuales contribuyen a un mejor entendimiento de la realidad de la educación inclusiva en la universidad y las posibles áreas de mejora en la permanencia universitaria, al ser preguntados sobre cómo era un día cotidiano en la universidad, los estudiantes proporcionaron relatos detallados sobre su rutina diaria.

UTS_BUC_001 explicó que, en términos generales, su día era como el de cualquier otro estudiante. Sin embargo, mencionó que enfrentaba algunos obstáculos para movilizarse por el campus, particularmente en las áreas sin rampas adecuadas. Describió cómo llegaba a clase, se sentaba y participaba activamente en las discusiones con sus compañeros. Además, señaló que había una falta de reconocimiento de su discapacidad por parte de algunos docentes, quienes usaban la palabra “discapacitado” en lugar de referirse a él como “persona con discapacidad”, lo cual, según él, perpetuaba estigmas. **UTS_BUC_001_BARR_ACT** enfatizó que, a pesar de esta situación, se sentía incluido en el aula y que los profesores estaban dispuestos a adaptarse a sus necesidades.

UTS_BUC_002, por otro lado, relató una experiencia similar en cuanto a la rutina, aunque mencionó que su día comenzaba temprano, con la necesidad de tomar un ascensor para acceder al primer piso de la universidad, y luego trasladarse hasta el quinto piso para sus clases. En su relato, destacó la solidaridad de sus compañeros de clase, quienes ayudaban a mover cualquier obstáculo en su camino para que pudiera pasar sin dificultad. También mencionó que sus compañeros eran conscientes de sus necesidades y siempre estaban pendientes para asegurarse de que tuviera acceso a todas las actividades. **UTS_BUC_002_BARR_ACT y UTS_BUC_002_BARR_ORG** señalaron que, aunque las barreras físicas como las escaleras seguían siendo un problema en algunas áreas, el apoyo de sus compañeros y la disposición de los profesores mejoraban significativamente su experiencia

Las respuestas ofrecidas por los participantes brindaron una visión dual de la inclusión en la educación superior. Por un lado, **UTS_BUC_001** destacó la importancia del crecimiento personal y la superación de las barreras internas, sugiriendo que la autoconfianza y la participación activa son fundamentales para una experiencia inclusiva. Enfatiza la necesidad de que las universidades se adapten mejor a las necesidades de las personas con discapacidad, mencionando específicamente la importancia de las rampas y los baños accesibles. Además, subrayó la utilidad de la tecnología como una herramienta clave para la inclusión, sugiriendo que se vuelva a implementar la educación virtual, especialmente para aquellos cuya movilidad es

muy reducida y que dependen de un cuidador. Por otro lado, UTS_BUC_002 evidenció que un entorno adecuadamente adaptado y un apoyo constante pueden eliminar las barreras físicas, permitiendo una experiencia educativa plena y sin dificultades. La recomendación de UTS_BUC_001 fue clara: las instituciones deben priorizar la mejora de la infraestructura para garantizar un acceso equitativo. Asimismo, la tecnología debería ser aprovechada para brindar alternativas educativas que reduzcan las barreras de movilidad, como la opción de clases virtuales, que ya se implementó con éxito durante la pandemia. Esta sugerencia reflejó una comprensión de la inclusión como un concepto amplio, que no solo se limita al acceso físico, sino también a la posibilidad de participación plena a través de medios digitales. De manera similar UTS_BUC_002 recalcó en la necesidad de mejorar la infraestructura en las universidades, destacando la falta de rampas adecuadas y la escasez de ascensores, lo que dificulta la movilidad de personas en silla de ruedas. Además, mencionó la importancia de considerar no solo las necesidades de quienes tienen discapacidades físicas, sino también de aquellos con otras formas de discapacidad, alineándose con el participante uno, pero añade una dimensión de equidad más amplia, sugiriendo que las mejoras de infraestructura deben ser inclusivas para todos los tipos de discapacidad. Esto indica una visión de la inclusión que aboga por la creación de espacios accesibles para todos, evitando soluciones parciales que solo beneficien a un grupo específico.

Experiencia del estudiante con discapacidad en la permanencia y participación durante el proceso educativo alcanzado.

Con la entrevista de 9 preguntas que buscó conocer la experiencia educativa de los estudiantes, desde su paso por el colegio hasta la universidad, con énfasis en los desafíos y apoyos relacionados con la discapacidad. Las respuestas permitirán entender mejor las barreras que enfrentan, las motivaciones para elegir la universidad y cómo la institución apoya su aprendizaje y participación. A continuación, se presenta un análisis de las respuestas clave que destacan los aspectos más relevantes de su trayectoria educativa.

Cuando se les preguntó acerca de los momentos más llamativos vividos durante su historia escolar, ambos estudiantes compartieron recuerdos tanto positivos como negativos.

UTS_BUC_001 recordó su experiencia en la universidad después de la pandemia. A pesar de los miedos iniciales, destacó que la acogida de sus compañeros fue muy positiva, quienes se mostraron empáticos y dispuestos a colaborar. **UTS_BUC_001_BARR_ACT** destacó la empatía de sus compañeros, lo que le permitió integrarse sin mayores problemas. Sin embargo, también mencionó que, a pesar de los esfuerzos de sus profesores para adaptar el entorno académico a sus necesidades, aún había una falta de equipos adaptados en los laboratorios. **UTS_BUC_001_BARR_TRANS** indicó que, como estudiante en formación para los Juegos Paralímpicos, necesitaba equipos especializados para poder continuar su entrenamiento en el campus, lo cual era una barrera significativa.

Por su parte, **UTS_BUC_002** recordó momentos en los que la flexibilidad en los métodos pedagógicos facilitó su participación. Mencionó que podía acceder a las

clases virtualmente, lo que le permitió superar las barreras físicas que existían en ciertos edificios, especialmente aquellos sin rampas. **UTS_BUC_002_BARR_PEDAG** también destacó cómo sus profesores le ofrecían alternativas para aprender sin tener que estar presente físicamente en todos los momentos, lo que le permitió mantenerse al día con sus estudios. Sin embargo, mencionó que, en algunas ocasiones, el acceso a sedes deportivas era complicado debido a la falta de rampas, lo que le obligaba a depender de sus compañeros para poder acceder a esas instalaciones, lo que representa una barrera física significativa para estudiantes con movilidad reducida.

UTS_BUC_002_BARR_FÍS y **UTS_BUC_002_BARR_ESP** indicaron que, a pesar de las barreras físicas, la flexibilidad académica y el apoyo social fueron fundamentales para su éxito académico y su bienestar en la universidad. La capacidad de adaptar su rutina a las condiciones del campus, especialmente a través de las clases virtuales y el apoyo de sus compañeros, permitió que pudiera continuar con su educación de manera satisfactoria.

Las barreras identificadas incluyen dificultades iniciales de adaptación, limitaciones en la accesibilidad física (como rampas y equipos especializados), y barreras actitudinales (miedos internos y percepciones erróneas sobre la discapacidad). A nivel organizacional, la universidad avanza en inclusión, pero aún carece de equipos adecuados. Además, la falta de flexibilidad pedagógica y políticas que garanticen la accesibilidad son aspectos a mejorar.

Los facilitadores principales fueron el apoyo familiar, el deporte, y la actitud inclusiva de los docentes, que ayudaron a superar obstáculos tanto físicos como mentales. La mejora de la infraestructura y la educación virtual también fueron claves para facilitar la adaptación.

Tabla 6

Consolidado de barreras durante la permanencia y participación

Categoría	Subcategoría	Descripción / Ejemplo de Respuesta	Códigos Relacionados
Estudiantes con Discapacidad	Discapacidad Física	UTS_BUC_001 menciona que tiene dificultades para desplazarse por el campus debido a la falta de rampas.	UTS_BUC_001_DisFís, UTS_BUC_002_DisFís
		UTS_BUC_002 señala que, aunque la universidad tiene accesos, aún falta equipamiento adaptado para el laboratorio de ciencias.	UTS_BUC_002_DisFís
	Discapacidad Psicosocial	UTS_BUC_001 reflexiona sobre cómo la discapacidad le generó inicialmente dificultades emocionales, pero ha aprendido a manejarlas con el tiempo.	UTS_BUC_001_BARR_INT

		UTS_BUC_002 describe cómo superó el estigma asociado a su discapacidad al recibir apoyo de sus compañeros.	UTS_BUC_002_BARR_INT
Barreras para el Aprendizaje y la Participación	Barreras Físicas	UTS_BUC_001 reporta que las rampas de acceso no cumplen con los estándares de accesibilidad, lo que dificulta su movimiento.	UTS_BUC_001_BARR_FÍS
		UTS_BUC_002 menciona la falta de rampas en algunas áreas, lo que le obliga a pedir ayuda para acceder a ciertos espacios.	UTS_BUC_002_BARR_FÍS
	Barreras Actitudinales	UTS_BUC_001 explica cómo algunos compañeros usan la palabra “discapacitado” en lugar de “persona con discapacidad”, lo que perpetúa el estigma.	UTS_BUC_001_BARR_ACT
		UTS_BUC_002 señala que aunque la mayoría de los profesores son empáticos, algunos aún cometen errores con la terminología.	UTS_BUC_002_BARR_ACT
	Barreras Organizativas	UTS_BUC_001 menciona que el sistema universitario no siempre tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes con discapacidad.	UTS_BUC_001_BARR_ORG
		UTS_BUC_002 destaca la falta de recursos adaptados y cómo eso afecta su experiencia académica.	UTS_BUC_002_BARR_ORG
	Barreras Pedagógicas	UTS_BUC_001 destaca que algunas pruebas y actividades académicas no están adaptadas para estudiantes con limitaciones físicas.	UTS_BUC_001_BARR_PEDAG
		UTS_BUC_002 menciona que en algunos cursos la metodología no tiene en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.	UTS_BUC_002_BARR_PEDAG
Facilitadores	Apoyo Familiar	UTS_BUC_001 resalta el apoyo constante de su familia, que lo motivó y ayudó a superar obstáculos emocionales y logísticos.	UTS_BUC_001_BARR_TRANS

		UTS_BUC_002 menciona que sus padres lo acompañan en el transporte y le brindan apoyo emocional constante.	UTS_BUC_002_BARR_TRANS
	Empatía Docente	UTS_BUC_001 valora la disposición de sus profesores para adaptar su enseñanza y apoyarlo en su proceso académico.	UTS_BUC_001_BARR_PEDAG
		UTS_BUC_002 destaca que sus profesores han implementado ajustes en las metodologías para facilitar su participación en clase.	UTS_BUC_002_BARR_PEDAG
	Entorno Social Positivo	UTS_BUC_001 menciona el apoyo de sus compañeros, quienes siempre están dispuestos a mover obstáculos o ayudarlo en el aula.	UTS_BUC_001_BARR_ACT
		UTS_BUC_002 relata que algunos compañeros colaboran activamente para asegurarse de que pueda participar sin barreras físicas.	UTS_BUC_002_BARR_ACT
Experiencia Cotidiana	Dificultades en el Desplazamiento	UTS_BUC_001 explica que a veces tarda más en llegar a sus clases debido a la falta de rampas en algunos edificios.	UTS_BUC_001_BARR_FÍS
		UTS_BUC_002 menciona que el tiempo adicional que invierte en el desplazamiento por la universidad es una barrera constante.	UTS_BUC_002_BARR_FÍS
	Adaptaciones Académicas	UTS_BUC_001 valora las clases virtuales, ya que le permiten participar activamente sin tener que enfrentar las barreras físicas del campus.	UTS_BUC_001_BARR_PEDAG
		UTS_BUC_002 señala que la flexibilidad en las clases le ha permitido superar las barreras físicas, permitiéndole acceder a la información de manera eficiente.	UTS_BUC_002_BARR_PEDAG

Historia Escolar	Apoyo en la Transición	UTS_BUC_001 relata que su transición a la universidad fue difícil al principio, pero el apoyo de su familia fue crucial para adaptarse.	UTS_BUC_001_BARR_TRANS
		UTS_BUC_002 menciona que la transición fue más fácil gracias al apoyo de sus amigos y compañeros de clase.	UTS_BUC_002_BARR_TRANS
	Solidaridad de Compañeros	UTS_BUC_001 destaca cómo sus compañeros ayudaron a mover obstáculos en el aula y colaboraron en actividades grupales para garantizar su inclusión.	UTS_BUC_001_BARR_ACT
		UTS_BUC_002 comenta que la solidaridad de los compañeros se hizo evidente en las actividades deportivas, donde siempre le ofrecieron apoyo para participar.	UTS_BUC_002_BARR_ACT

Los resultados determinaron que el proceso de Educación superior inclusiva tanto para los estudiantes entrevistados como para la universidad objeto de este estudio, presenta varios desafíos, pero también oportunidades de superación. Adaptarse inicialmente puede ser complicado debido al impacto emocional y la necesidad de modificar espacios físicos y el entorno. Sin embargo, el apoyo familiar y la práctica del deporte han sido fundamentales para fomentar la independencia y superar estas dificultades.

El proceso de adaptación fue complicado debido al impacto emocional y la necesidad de modificar el entorno, tanto en casa como en la universidad. Sin embargo, el apoyo familiar y la práctica del deporte jugaron un papel crucial, ayudando a los estudiantes a desarrollar una mentalidad independiente y a superar obstáculos emocionales. La falta de infraestructura adecuada, como rampas y accesos, dificultó la movilidad de los estudiantes. Sin embargo, la mejora en la infraestructura y el uso de la educación virtual contribuyeron a superar estas barreras, especialmente durante la pandemia. El deporte también ha sido fundamental, no solo para mejorar la movilidad, sino para fomentar la superación personal.

La ausencia de equipos adaptados limitó la posibilidad de realizar evaluaciones físicas en igualdad de condiciones. A pesar de ello, la adaptación de los docentes a las necesidades de los estudiantes y su flexibilidad pedagógica contribuyeron a garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas. Aunque aún se necesita mejorar el equipamiento en algunos casos, la actitud de los docentes ha sido positiva. El apoyo constante de la familia ha sido esencial, no solo en el proceso de adaptación al entorno universitario, sino también en el acompañamiento en las clases, lo cual ha facilitado la integración del estudiante a la vida universitaria.

Las barreras actitudinales relacionadas con los miedos internos y las percepciones erróneas sobre las personas con discapacidad fueron superadas, en parte, gracias al deporte. La participación en actividades deportivas y el contacto con otras personas con discapacidad ayudaron a los estudiantes a desarrollar una mentalidad resiliente y a desmitificar creencias limitantes sobre su capacidad para participar plenamente en la sociedad. En cuanto a las barreras comunicacionales, el uso de un lenguaje inclusivo por parte de la comunidad educativa ayudó a superar los malentendidos y fomentar un ambiente de respeto hacia las personas con discapacidad. Esto ha sido crucial para crear un entorno más inclusivo y respetuoso.

Aunque persisten algunas barreras, como la falta de equipos adecuados y la necesidad de más políticas inclusivas, el apoyo familiar, la flexibilidad pedagógica de los docentes, la mejora en la infraestructura y el deporte han sido factores determinantes para la permanencia y participación exitosa de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. La clave para continuar avanzando radica en fortalecer estos facilitadores y trabajar en la superación de las barreras que aún existen.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio sobre las barreras durante la participación y permanencia que enfrentan los estudiantes con discapacidad en una universidad de Bucaramanga reflejan un panorama mixto en cuanto a la inclusión educativa. Si bien se observan avances en la disposición de los docentes y en la percepción de empatía por parte de los compañeros, las barreras físicas y actitudinales continúan limitando la plena participación de estos estudiantes en la vida académica y social universitaria. A continuación, se profundiza en los hallazgos y se los contextualiza dentro de la literatura académica reciente.

Uno de los principales hallazgos del estudio es la persistencia de barreras físicas que limitan la movilidad de los estudiantes con discapacidad, como rampas mal diseñadas, falta de elevadores y la ausencia de equipos adaptados en los laboratorios. Este resultado es consistente con estudios previos que señalan que, a pesar de las políticas de inclusión, muchas instituciones educativas aún no han logrado garantizar una accesibilidad total para estudiantes con discapacidad (Echeverría et al., 2022; Rodríguez & López, 2023). En particular, la falta de infraestructura accesible sigue siendo una de las principales barreras para la integración efectiva de este grupo en las universidades (García & Sánchez, 2021). La literatura también resalta que las universidades deben avanzar más allá de la simple adecuación física de los espacios, considerando las necesidades específicas de los estudiantes

con diversas discapacidades (Vázquez & Pérez, 2022). La mejora en la infraestructura no solo incluye rampas y elevadores, sino también la disponibilidad de tecnologías asistivas y materiales didácticos accesibles, lo cual sigue siendo un desafío para muchas instituciones educativas, como se observa en este estudio.

Otro hallazgo significativo fue la percepción de barreras actitudinales, especialmente la estigmatización por parte de algunos compañeros y la falta de programas de sensibilización. A pesar de los esfuerzos de los docentes, algunos estudiantes con discapacidad continúan enfrentando actitudes negativas, tanto explícitas como implícitas, que afectan su integración en actividades extracurriculares y sociales. Este fenómeno es ampliamente documentado en la literatura, donde se observa que, aunque las políticas inclusivas han mejorado en las universidades, las actitudes de la comunidad académica aún constituyen un obstáculo importante (Morales & Herrera, 2021; García et al., 2020). La estigmatización y los prejuicios sociales siguen siendo barreras que limitan el acceso equitativo de los estudiantes con discapacidad en entornos académicos (López & Gómez, 2023). Además, el estudio subraya que la falta de programas educativos y de sensibilización sobre discapacidad en el aula y en el campus contribuye a la perpetuación de estos prejuicios, lo cual es consistente con los hallazgos de otros investigadores (Pérez & Martínez, 2022).



En cuanto a las barreras organizacionales, se observó que muchos estudiantes dependen de la ayuda de un acompañante para realizar actividades cotidianas, lo que refleja la falta de planificación institucional para garantizar la autonomía de los estudiantes con discapacidad. Este resultado coincide con estudios previos que sugieren que las universidades no siempre han integrado adecuadamente los recursos necesarios para facilitar la vida diaria de estos estudiantes dentro del campus (Vega & Vargas, 2022; González, 2021). La dependencia de los acompañantes o cuidadores subraya la necesidad de mejorar la organización interna de las universidades, incluyendo la creación de espacios accesibles y la adecuación de horarios flexibles. Además, la falta de tecnologías asistivas adaptadas en las universidades es un factor que limita el acceso a la educación para estudiantes con discapacidad. Si bien algunos recursos están disponibles, su integración en los programas académicos aún es insuficiente. Según estudios recientes, la integración de la tecnología como herramienta de apoyo académico es esencial para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación superior (Ramírez & Díaz, 2022).

pesar de estas barreras, los resultados también destacan ciertos aspectos positivos que facilitan la inclusión de los estudiantes con discapacidad. La disposición de los docentes para adaptar sus métodos pedagógicos y realizar ajustes razonables ha sido fundamental. Esto concuerda con estudios previos que han demostrado que el apoyo académico adecuado y la flexibilización de las normativas académicas pueden mejorar significativamente la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad (Sánchez & Martínez, 2021). Sin embargo, para lograr una verdadera inclusión, es necesario seguir impulsando mejoras en la infraestructura y adoptar un enfoque más holístico que considere tanto las barreras físicas como las actitudinales y organizacionales. Las universidades deben fomentar una cultura de inclusión más allá de los ajustes puntuales, abordando los prejuicios sociales y promoviendo el respeto a la diversidad en todos los niveles de la comunidad educativa (Castillo et al., 2021).

Retos para la permanencia y participación de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

Es crucial fortalecer la infraestructura universitaria para garantizar el acceso y la movilidad de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad. Esto implica realizar mejoras significativas en los campus, como la instalación de rampas, ascensores y señalización adecuada en todos los edificios, asegurando que cada espacio sea accesible para todos. Según Bustamante y Gutiérrez (2020), las condiciones de accesibilidad física son un factor determinante para la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad, permitiendo su plena

participación en la vida universitaria. Además, es fundamental que las universidades inviertan en equipos y tecnologías adaptadas, especialmente en áreas donde se requieren evaluaciones físicas. La adquisición de estos recursos garantiza la igualdad de condiciones en los procesos de aprendizaje y evaluación, tal como señala Velásquez (2021), quien destaca que la tecnología inclusiva es clave para eliminar barreras de acceso al conocimiento.

Asimismo, es indispensable promover más programas deportivos inclusivos, ya que estas actividades representan una herramienta esencial para la superación personal y la integración social de los estudiantes con discapacidad. Según Martínez et al. (2019), el deporte inclusivo fomenta la autoestima, la resiliencia y la interacción social, contribuyendo a romper barreras actitudinales y sociales. Por otro lado, el desarrollo de políticas inclusivas es una prioridad. Estas deben ser claras y garantizar la participación activa de los estudiantes con discapacidad en todos los aspectos de la vida universitaria, desde la accesibilidad hasta el acompañamiento académico. Como argumentan Fernández y López (2022), las políticas inclusivas deben ser revisadas y actualizadas constantemente para responder a las necesidades cambiantes de la población estudiantil.

En cuanto a los docentes, la formación continua en temas de inclusión, adaptaciones pedagógicas y el uso de tecnologías accesibles es esencial. Esto asegura que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, como lo señala García (2020), quien resalta la importancia de capacitar a los docentes para implementar prácticas pedagógicas inclusivas. Además, el acompañamiento de las familias sigue siendo un elemento central en el proceso de adaptación de los estudiantes con discapacidad. Las universidades deberían establecer programas de apoyo familiar y fomentar redes comunitarias para garantizar un entorno de apoyo integral, tal como sugieren Pérez y Ruiz (2018), quienes destacan que el apoyo comunitario fortalece la permanencia académica de los estudiantes.

Finalmente, es vital reforzar el uso de un lenguaje inclusivo y respetuoso dentro de toda la comunidad educativa. Este tipo de prácticas mejora la percepción de las personas con discapacidad y contribuye a erradicar estigmas sociales, como afirman Gómez y Ramírez (2019), quienes subrayan que el lenguaje inclusivo fomenta una cultura de respeto y equidad en los espacios educativos.

Conclusiones

Se pudo demostrar que la Institución de Educación Superior participante, aunque ha realizado esfuerzos importantes hacia

la inclusión, persisten barreras que impactan directamente en la permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad. Las barreras físicas, como la falta de rampas funcionales y equipos adaptados en los laboratorios, limitan su movilidad y su acceso igualitario a los recursos académicos, afectando su capacidad para permanecer en el entorno educativo de manera autónoma.

Por otro lado, las barreras actitudinales, como los prejuicios y estigmas de algunos compañeros de los estudiantes entrevistados, dificultan su integración social, lo que pudo desmotivarlos y afectar su participación activa en la vida universitaria. Aunque los docentes demostraron voluntad de adaptarse y apoyar a estos estudiantes, la comunidad universitaria en general necesita un mayor nivel de sensibilización y compromiso para fomentar una verdadera cultura en los procesos de inclusión.

Asimismo, la dependencia de acompañantes para actividades básicas evidencia que la planificación institucional aún no garantiza la autonomía plena de los estudiantes con discapacidad. La ausencia de tecnologías y herramientas adaptadas refuerza esta dependencia, poniendo en riesgo su continuidad académica y su participación plena.

Para fortalecer la permanencia y la participación, es esencial que la universidad invierta en infraestructura accesible y en programas de formación y sensibilización para toda la comunidad. Estas medidas no solo eliminarían barreras físicas y actitudinales, sino que también promoverían un entorno educativo equitativo y solidario, permitiendo que los estudiantes con discapacidad desarrollen todo su potencial en igualdad de condiciones.

Referencias

- Castillo, R., López, M., & Herrera, G. (2021). La inclusión educativa en universidades: Barreras y retos en el acceso a la educación superior para personas con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 34(2), 145-160.
- Echeverría, M., Rodríguez, J., & González, A. (2022). Infraestructura accesible en la educación superior: Un análisis de las barreras físicas en universidades colombianas. *Journal of Disability Studies*, 16(4), 34-47.
- García, L., & Sánchez, P. (2021). Barreras físicas y actitudinales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 89-102.
- García, M., López, D., & Fernández, J. (2020). Estigma y discriminación en la educación superior: Un análisis crítico de la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Inclusión Educativa*, 29(3), 11-23.
- González, F. (2021). Discapacidad y accesibilidad en el ámbito universitario: Progresos y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(2), 105-118.
- López, A., & Gómez, R. (2023). El impacto de las barreras actitudinales en la integración de estudiantes con discapacidad. *Educación Inclusiva*, 25(4), 77-88.
- Morales, S., & Herrera, M. (2021). Los desafíos de la inclusión educativa para estudiantes con discapacidad: Un estudio comparativo. *Journal of Inclusive Education*, 8(2), 34-48.
- Pérez, M., & Martínez, S. (2022). Actitudes sociales hacia la discapacidad en el ámbito educativo: Un análisis de las barreras en las universidades colombianas. *Psicología Social y Educativa*, 19(3), 101-114.
- Ramírez, F., & Díaz, V. (2022). La tecnología como herramienta de inclusión en la educación superior. *Journal of Educational Technology*, 6(1), 67-80.
- Sánchez, C., & Martínez, J. (2021). Apoyo académico y ajustes razonables para estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Psicopedagogía*, 27(2), 35-49.
- Vega, E., & Vargas, A. (2022). Barreras organizacionales en la inclusión educativa: El caso de las universidades colombianas. *Educación Inclusiva*, 23(1), 59-72
- Bustamante, J., & Gutiérrez, L. (2020). Accesibilidad en la educación superior: Un análisis de barreras físicas y sociales. *Revista de Inclusión Educativa*, 12(3), 45-60.
- Fernández, M., & López, S. (2022). Políticas inclusivas en la universidad: Un enfoque de derechos humanos. Editorial Académica.
- García, R. (2020). Capacitación docente y educación inclusiva: Retos y oportunidades. Universidad Iberoamericana.
- Gómez, A., & Ramírez, F. (2019). El impacto del lenguaje inclusivo en la educación superior. *Revista de Comunicación Educativa*, 15(2), 25-40
- Martínez, P., Díaz, T., & Vargas, J. (2019). Deporte inclusivo como herramienta de integración social. *Revista Internacional de Educación Física*, 8(1), 56-72. <https://doi.org/xxxxx>
- Pérez, L., & Ruiz, C. (2018). Redes de apoyo familiar y comunitario para estudiantes con discapacidad en educación superior. Universidad de Santander.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.
- Washington Group on Disability Statistics. (2016). Set de Washington de preguntas sobre discapacidad. Recuperado de <http://www.washingtongroup-disability.com>

Análisis de las políticas de inclusión y la equidad educativa en las dependencias de bienestar universitario en dos universidades de la ciudad de Bucaramanga

Autores

Oscar Arturo Salazar Torres
Cesar Augusto Berbeo Jácome
Juan Sebastián Palomino

Título del proyecto:

Análisis de las políticas de inclusión y la equidad educativa en las dependencias de bienestar universitario en dos universidades de la ciudad de Bucaramanga

Programa académico:

Maestría en Educación en Inclusión y Discapacidad.

Líder del proyecto:

Jhon Mauricio Sandoval Granados

Correo electrónico:

oscararturosalarzartorres@gmail.com
cesar.berbeo@uniminuto.edu.co
juan.palomino-p@uniminuto.edu.co



Resumen

Este estudio describe la percepción de los nuevos fenómenos socioeducativos en materia de inclusión total. Han rodeado la necesidad de ser reflexionados e investigados a la luz del estudio de las políticas públicas y su incidencia dentro de los procesos de Inclusión Educativa Superior. De tal suerte, el presente documento tiene como propósito, describir el estudio en materia de inclusión educativa superior en los departamentos de Bienestar Universitario en dos universidades de la ciudad de Bucaramanga, siendo estos los escenarios propicios para comprender los fenómenos de discriminación, exclusión, inclusión y diversidad. Instalada en la investigación mixta, de tipo exploratoria y paradigma constructivista, sustenta su objetivo principal en el estudio

de las dinámicas e impacto de las acciones inclusivas dentro del colectivo estudiantil en condición de discapacidad. Se determinó una positiva percepción de las dimensiones sociales y educativas, pero donde se declara una urgente necesidad por continuar fortaleciendo sus mecanismos y canales de detención que garanticen una educación integral de calidad.

Palabras clave

Educación inclusiva, Educación superior, Vulnerabilidad y discapacidad, Políticas de inclusión en la universidad, Inclusión.

Abstract

The new socio-educational phenomena in terms of total inclusion have surrounded the need to be reflected on and investigated in light of the study of public policies and their impact within the processes of Higher educational Inclusion. Thus, the purpose of this document is to describe the study on higher educational inclusion in the University Welfare departments in two universities in the city of Bucaramanga, these being the conducive scenarios to understand the phenomena of discrimination, exclusion, inclusion and diversity. Established in mixed research, of an exploratory type and constructivist paradigm, its main objective is based on the study of the dynamics and impact of inclusive actions within the student group with disabilities. A positive perception of the social and educational dimensions was determined, but where an urgent need is declared to continue strengthening its mechanisms and detention channels that guarantee comprehensive quality education.

Keywords

Inclusive education, Higher education, Vulnerability and disability, Inclusion policies at the university, Inclusion.

Introducción

El actual estudio está basado en la tesis de maestría titulada “Análisis de las políticas de inclusión y la equidad educativa en las dependencias de bienestar universitario en dos universidades de la ciudad de Bucaramanga”, del programa Maestría en Educación en Inclusión y Discapacidad de la UNIMINUTO. Es de aclarar que tanto en la investigación como en el actual artículo se hace es despliegue de los estudios de percepción que propias de los estudiantes con respecto a las políticas de inclusión y equidad en dos universidades bumanguesas, a saber, la Universidad de Santander - UDES y la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Bucaramanga -UNIMINUTO, para finalmente analizar los resultados surgidos. Para ello se recurrió a un enfoque mixto de tipo exploratorio, regido por un paradigma constructivista, en el que tanto los resultados como las conclusiones se originaron de la triangulación de los postulados teóricos, de la percepción de los estudiantes que participaron y de la revisión de los documentos referentes a la política de inclusión de las dos universidades.

Lo anterior surgió a raíz de los procesos de acompañamiento directo que los investigadores, desde su labor docente, percibieron -de manera a priori- la ausencia en la socialización de las políticas de inclusión en cada una de las universidades, lo cual conllevó al planeamiento de cuestionamientos analíticos dentro de los escenarios educativos y las incidencias directas de los lineamientos políticos e inclusivos. Este cuestionamiento estuvo relacionado,

en un primer momento, exclusivamente con los casos de discapacidad, pero posteriormente convergió en una amplitud teórica y conceptual ya que, al revisar la literatura, el espectro de estudio se amplió a otros temas tales como la exclusión, vulnerabilidad, entre otros como la otredad y alteridad, asuntos de género, racialización, discriminación por la identidad étnica.

Por todo ello, el estudio estableció la necesidad de determinar si la UDES y la UNIMINUTO determinaban el despliegue de las políticas de inclusión superior y su accionar dentro de los diversos aspectos implícitos referentes a la inclusión y, además, si tenían consolidadas rutas de implementación de dichas políticas. Esto se debe a que un fenómeno que está latente en diversos ámbitos sociales, pero, sobre todo, en los entornos de Instituciones de Educación Superior (IES), pues autores como Robles y Ortiz (2020), Cobeñas (2020), entre otros, han identificado que, en la mayoría de este tipo de instituciones educativas, las políticas de inclusión son limitadas o incluso nulas. Como consecuencia, se genera un desconocimiento en los campus universitarios por lo que en ocasiones no se promueve una cultura inclusiva, los estudiantes pertenecientes a poblaciones vulnerables desconocen sus derechos y, en últimas, se dan las condiciones para actitudes de discriminación y acciones de exclusión.

Por lo anterior, los investigadores plantearon la pregunta ¿Cuál es el impacto de las políticas y rutas implementadas por las instituciones de educación superior desde el área de Bienestar Institucional, en la práctica de la inclusión y la equidad educativa en las dos universidades escenarios de estudio? Para responderla se planteó como objetivo general, el analizar la incidencia de las políticas y rutas

implementadas por el departamento de Bienestar Universitario (BU) en la praxis de la inclusión y la equidad educativa en el colectivo de estudiantes en dos universidades de la ciudad de Bucaramanga.

Desarrollo

Partiendo de la premisa de autores como Ballestar y Cored (2023), Fulco (2023), Ramírez (2023), Torres (2020), entre otros, respecto al hecho de que la discapacidad ha sido vista como un componente social de exclusión (es decir, que a aquellos que no encajan en la normalidad) han sido relegados a papeles secundarios en la sociedad), el estudio indagó en teorías que apoyaron las percepciones del concepto de discapacidad dentro de los procesos de comprensión del el fenómeno sociocultural que le rodea.

De allí que en un primero momento se incluyera el modelo social de la discapacidad, el cual considera que la terminología y la percepción de las sociedades hacia personas discapacitadas está permeado por el discurso hegemónico basada en la relación normalidad/anormalidad. En ese orden de ideas, el modelo asume que la diferenciación entre personas y que en palabras de Maizares (2015), se ha etiquetado a determinados grupos sociales que no cumplen con ciertos criterios básico para ser considerados como normales. Por ello, y en coherencia con Según Terzi (2004), quién declara que el modelo distingue entre impedimento (una condición física o mental) y discapacidad (las desventajas sociales que resultan de un entorno no adaptado), por lo que el término discapacidad no estaría relacionado totalmente con la condición de una persona, sino con la forma en la que socialmente ha sido etiquetada.

Ahora bien, el anterior modelo supone que todo se reduce a lo social, dejando de lado los aspectos fisionómicos y clínicos. Por esta razón, para complementar el modelo, también se abordó la problemática desde la perspectiva del Modelo de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) desarrollado por la OMS, el cual se basa en la interpretación de la discapacidad como un fenómeno que no estrictamente social, sino que hace parte de la constitución fisionómica y cognitiva de la persona, lo que indicaría que las condiciones físicas deben tener cabida en el análisis del fenómeno. Por ello, según autores como Ayuso (2006), Fernández et al. (2009) y Santisteban (2021), el modelo diferencia y a su vez interrelaciona los términos discapacidad y funcionamiento, los cuales dependen de los factores ambientales y personales.

Para conectar los anteriores modelos dentro de los escenarios educativos, el estudio desarrolló la teoría general de la educación inclusiva. En el campo de la educación inclusiva, autores como Clavijo y Bautista (2023), Toca et al. (2020), Claver (2022), entre otros, declaran que esto se debe entender dentro de una teoría en sí misma, ya que prima la idea fundamental de que toda persona tiene derecho de acceder a una educación de calidad, sin importar ningún rasgo que socialmente le caracterice, es decir, no se le debe excluir ni negar su derecho a formarse, aunque tenga alguna discapacidad o pertenezca a una etnia, comunidad o identidad de género, etc.



Tomando en cuenta la amplia gama de personas que implica una educación inclusiva, el siguiente paso del estudio fue determinar quiénes, a parte de las personas discapacitadas, pueden ser considerados como población vulnerable. De allí que se procediera a entender la estructura ontológica de la vulnerabilidad la cual, según Ocampo (2021) debe ser entendida desde diversos ángulos, pues “la estructura ontológica gobernada a través de la racionalidad del corpus de individualismos-esencialismos, hace que las condiciones de privilegio y marginación sean concebidas en términos de una condición universal de afectación de todos los ciudadanos” (p. 344). Por ello, la noción de población vulnerable no puede aplicarse a cualquier persona, sino a aquellos que cumplen con ciertas características que los hacen vulnerables, tales como

condiciones socioeconómicas, raciales, étnicas, migratorias, entre otras. Por esta razón, respecto al ámbito educativo, autores como Ramírez (2023), Bravo y Mariñanco (2021), Molina (2021), entre otros, coinciden en que la inclusión debe empezar desde las instituciones educativas, como un referente no solo de ejemplo sino de culturalización que permita mejorar las condiciones de las personas vulnerables.

Finalmente, la investigación desembocó en el hecho de que la diversidad no es una fenómeno estrictamente social o clínico, por el contrario, está relacionado con variedad de componentes, factores y condiciones que se entrelazan; pero que al final, a pesar del discurso que delimita los normal/anormal dando a entender que no hay alguna falla en la naturaleza desde una postura darwinista, la diversidad es un aspecto intrínseco de la naturaleza. De allí se dedujo que efectivamente existe una igualdad y que todas las personas tienen derecho a su libre desarrollo, sin embargo, dicha igualdad debe basarse en la idea de que simultáneamente todos son diferentes (Hernández y Oviedo, 2019; Toca et al., 2020). Aunque parece una contradicción, de allí surge la noción de equidad, con la que se reconoce que algunas personas requieren más apoyo que otras, es decir, que se les debe brindar condiciones básicas para su desarrollo, por tanto, que sus vidas no estén constantemente truncadas por obstáculos (Toca et al., 2020).

Partiendo de la literatura recolectada y los postulados teóricos anteriormente expuestos, el estudio desarrolló y profundizó conceptos tales como la vulnerabilidad, poblaciones vulnerables, inclusión social, educación inclusiva y educación superior, ya que estos conceptos fueron claves para el abordaje del tema y fenómeno. Por esto mismo,

también se consideraron aspectos legales (tanto internacionales como nacionales) referentes a la educación inclusiva, entre los que se encuentran el artículo 26 de los Derechos Humanos, la Declaración de Salamanca, el objetivo 4 de los ODS, la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, Ley 762 de 2002, Ley 1098 de 2006, Ley 1346 de 2009, la L Ley Estatutaria 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017, junto a el PND 2018-2022 y el PND 2022-2026. Todo ello, con el objetivo, primero, ampliar la perspectiva más allá de la teórica y conceptual, segundo, para conocer cuáles son las condiciones legislativas a las que está sujeta la educación inclusiva.

Diseño metodológico

El enfoque al que recurre la investigación es mixto, es decir, tanto cuantitativo como cualitativo, en el que primero se recolectan datos cuantitativos para posteriormente realizar un análisis cualitativo (Hernández et al., 2014). El tipo de investigación es exploratoria; este tipo de estudios suelen realizarse cuando el propósito es examinar o abordar un tema que poco ha sido investigado (Hernández et al., 2014); en el caso de la actual investigación se optó por el de tipo exploratorio, ya que se pretende sentar las bases para futuras acciones instituciones e investigaciones. El paradigma epistemológico al que se adscribe la investigación es constructivista, en la medida que contribuye en la construcción de conocimientos ulteriores (Mejía, 2022). La muestra estuvo constituida por 393 estudiantes de la UDES y 450 de la UNIMINUTO (dando un total de 843). Los instrumentos de recolección de información estuvieron constituidos por una encuesta y una matriz de análisis. Los análisis se realizaron recurriendo al software SPSS para los datos

cuantitativos y al software Atlas.Ti para los cualitativos.

Resultados

Entre los principales hallazgos se observó que la percepción de la muestra fue positiva y que ambas universidades cuentan con política de inclusión, pero a su vez, la UNIMINUTO no tiene una ruta de implementación establecida. Adicionalmente, se evidenció que los documentos de las políticas de las dos universidades se centran más en lo educativo que en la inclusión. También se observó que ambos documentos de políticas no proveen de acciones específicas para los casos de poblaciones vulnerables y personas con discapacidad, por el contrario, solo se refieren al tema una vez y lo hacen para delegar funciones y no establecer parámetros concretos. Otro hallazgo es la falta de caracterización de esta población estudiantil. Por ello se concluyó que, por un lado, la percepción de la muestra es positiva y existen políticas, pero a su vez, la UNIMINUTO carece de ruta; también, que en cuanto a documentación ambas políticas no especifican acciones concretas.

Discusión

La discusión de los resultados se realizó mediante triangulación de datos, en la cual se confrontó los postulados teóricos, la percepción de los estudiantes entrevistados y la documentación institucional referente a las políticas de inclusión de ambas universidades. Uno de los aspectos centrales a destacar es el hecho de que la percepción de los estudiantes respecto a las políticas de sus universidades es positiva, ya que, según los resultados, consideran que estas se aplican.



Sin embargo, se evidencia una incongruencia en el hecho de que persisten algunas tendencias discriminatorias y excluyentes dentro de las dinámicas académicas; a ello se le suma, que la UNIMINUTO no tiene una ruta consolidada, entonces, la percepción positiva (en el caso de esta universidad) está supeditada exclusivamente a las dinámicas internas entre estudiantes y no a una política aplicada. Por el lado de la UDES, sí tienen una ruta, pero la investigación evidenció que está desactualizada.

Ahora bien, en ambos documentos de políticas de inclusión, no se hablan de acciones específicas respecto a favor de los estudiantes discapacitados, sino que se delegan funciones a determinados departamentos para realizar únicamente modificaciones de infraestructura sin establecer ningún parámetro concreto o específico.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusión 1: Percepción positiva por parte de los estudiantes que participaron en la encuesta. Sin embargo, se requiere mayor claridad en las políticas y rutas de inclusión y equidad. No obstante, a pesar de lo anterior, en términos generales

los encuestados consideran adecuadas las políticas de su universidad.

Conclusión 2: la documentación de las políticas no abarca a profundidad la condición de vida de los estudiantes con discapacidad, sino que delegan responsabilidades a determinados comités, en otras palabras, no hay especificación de acciones precisas sobre asuntos relacionados con modificaciones en infraestructura, herramientas pedagógicas y materiales para estudiantes con discapacidad, entre otras; esto se ve reflejado en la falta de adecuada caracterización.

Conclusión 3: la UDES cuenta con una ruta de implementación, la cual está adecuadamente estructurada, pero la UNIMINUTO solo tiene una ruta generalizada con falta de especificaciones (es decir, hay una ausencia de ruta), en la cual se omiten el seguimiento, apoyo y asistencia a personas con discapacidad. Esto quiere decir que es indispensable que la UNIMINUTO establezca una ruta clara y estructurada.

A partir de las conclusiones se realizaron las siguientes recomendaciones. En relación con la investigación: reducir la muestra y delimitarla a estudiantes con discapacidad para determinar una percepción más fidedigna de la cultura discriminatoria y excluyente. Respecto a las universidades: se le recomienda a la UNIMINUTO que elaboren una política oficial que abarque a toda la comunidad vulnerable y discapacitada, con el fin de establecer lineamientos claros respecto a inclusión y equidad; en cuanto a la UDES, a sabiendas que ya tienen política inclusiva estructurada, se les sugiere que realicen esfuerzos para actualizarlas cada año, pues la población discapacitada y/o vulnerable no siempre es la misma.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Avendaño, A. (2024). Propuesta para la creación de la unidad de atención a estudiantes con discapacidad de la ruta de inclusión educativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Oriente, centro universitario Bucaramanga. [Tesis de maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Ayuso, J., Nieto, M., Sánchez, J. y Vázquez, J. (2006). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF): aplicabilidad y utilidad en la práctica clínica. *Medicina Clínica*, 126(12), 461-466.
- Ballestar, N. y Corede, S. (2023). Propuesta de intervención en Educación Infantil: La inclusión en las aulas. [Tesis de grado]. Universidad de Zaragoza
- Bravo, N. y Mariñanco, M. (2021). Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches. *Revista de Filosofía*, 38(99), 750 – 761.
- Cano, L. (2022). Comunicación no sexista e inclusiva en instituciones museísticas: Guía de estilo. [Tesis de maestría]. Universitat Oberta de Catalunya.
- Castellanos, C., Gutiérrez, A. y Castañeda, J. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Inclusión y desarrollo*, 2(5), 157-169.
- Claver, S. (2022). El camino hacia la inclusión educativa: recorrido histórico-legislativo y

perspectivas docentes sobre este gran reto. [Tesis de grado]. Universidad de Zaragoza.

Clavijo, R. y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124.

Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81.

Cobos, A. y Moreno, M. (2014). Educación superior y discapacidad: Análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 83-101.

Colombia. Congreso de la República. (2019, 25 de mayo). Ley 1955 de 2019. Plan Nacional de Desarrollo, 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Diario Oficial 51.120. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30036488>

Colombia. Congreso de la República. (2023, 19 de mayo). Ley 2294 de 2023. Plan Nacional de Desarrollo, 2022-2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2015). Aproximación al concepto de vulnerabilidad. UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4872/5.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const.]. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? CPU-e. *Revista de investigación educativa*, (23), 1-23.

de Julios, E. (2020). Arqueología del feminismo: Olympe de Gouges y su lucha en favor de las mujeres. *Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica*, 795-805.

Decreto 1075 de 15 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. D.O. No. 49.523

Decreto 1421 de 2017. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.

Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D. A., y Sanchez Ruiz, J. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 14-27.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2022). Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia. DANE.

Enciso, J., Córdoba, L. y Romero, L. (2016). Adaptaciones curriculares para el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad: una experiencia desde la educación superior. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(2), 72-93.

Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra* 30(3), 7-22.

Fernández, J., Fernández, M., Geoffrey, R., Stucki, G. y Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista Española Salud Pública*, 83(6), 775-783.

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2012). El derecho de los niños con discapacidad a la educación: un enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos. UNICEF

Fulco, G. (2023). El modelo fantasma de discapacidad. Características de la desidia gubernamental y la invisibilización de las personas con discapacidad. <https://ieesinstituto.org/wp-content/uploads/2023/10/Gustavo-Fulco-EL-modelo-fantasma-de-discapacidad.pdf>

Garcés, E., Alcívar, O. y Garcés, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-343

García, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de educación*, 7(2), 124-151.

González, A. y Jaraíz, G. (2020). Las políticas de inclusión social en Andalucía desde la perspectiva discursiva y lexicométrica. Un análisis comparativo del discurso técnico-político. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 45, 75-111

Happ, M., DeVito, A., Tate, J., Hricik, A. & Erlen, J. (2006). Exemplars of mixed methods data combination and analysis. *Nursing Research*, 55(2, Suppl. 1), S43-S49

Hernández, A. y Oviedo, M. (2019). La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 113-125.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. 7 de febrero de 1997. D.O. No. 42978.

Ley 762 de 2002. Por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). 31 de julio de 2002.D.O. No. 44.889.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre

- de 2006. D.O. No. 46.446
- Ley 1145 DE 2007. Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. 10 de julio de 2007. D.O. No. 46685.
- 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 la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. D.O. No. 47.427.
- Ley Estatutaria 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. Junio de 2017. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115.
- Maya, E. (2014). Métodos y técnicas de investigación. Universidad Nacional Autónoma de México
- Mejía, J. (2022). Los paradigmas en la investigación científica. *Revista Ciencia Agraria*, 1(3), 7-14.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Molina, C. (4 de febrero de 2021). La inclusión social, un compromiso a largo plazo. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-inclusion-social-un-compromiso-largo-plazo#:~:text=La%20inclusi%C3%B3n%20social%20es%20el,es%20lo%20mismo%20que%20igualdad.>
- Molina, D., Castro, D. y Rincón, W. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: avances y retos en la Universidad La Gran Colombia. [Tesis de maestría]. Universidad La Gran Colombia.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad Surcolombiana.
- Moriña, A., y Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação & Sociedade*, 41, e214662.
- Mosku, D. y Jacques, V. (2016). Construcción de una matriz de análisis para examinar la cultura elearning de los actores educativos a partir del modelo InterTICES. *Acción pedagógica*, 25(1), 34-46.
- Muñoz, S. (2023). Factores que influyen en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual: terapia ocupacional y participación en ocupaciones significativas. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2021). Claves en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva. *Revista Práxis Educativa*, 17(45), 338-356
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Martins Press.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Bartón, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Morata.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos Comisión de Derechos Humanos. ONU <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO]. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción. OCDE. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO]. (2016). Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategia e indicadores. OREALC/UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO]. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Parada, A. y Santamaría L. (2023). Implementación del proceso de educación inclusiva en los estudiantes en condición de discapacidad del instituto San José de la Salle Bucaramanga, a partir del Decreto 1421 de 2017. [Tesis de grado]. Universidad Cooperativa de Colombia UCC.
- Peruchi, S., de Mello, S., Rodríguez, A. y Pegoraro, J. (2022). Diversidades en el Medio Ambiente: Una Entrevista con Brigitte Baptiste. *HALAC – Historia Ambiental, Latinoamericana y Caribeña*, 12(1), 442-453.
- Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina
- Ramírez, M. (2023). La perspectiva histórica de la discapacidad: La coexistencia paradigmática.

Revista Arjé, 6(2), 1-24.

Redacción Salud. (17 de febrero de 2023). Probar medicamentos en grupos más diversos, el reto que tiene la ciencia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/salud/probar-medicamentos-en-grupos-mas-diversos-el-reto-que-tiene-la-ciencia/>

Reina, K. y Lara, P. (2020). Reflexiones sobre la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, (24), e11381. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11381>
Resolución Rectoral N° 1511 de 2019. Por la cual se aprueban los lineamientos generales de inclusión para UNIMINUTO. 26 de junio de 2019.

Robles, D. y Ortiz, D. (2022). Implicaciones de educar para la inclusividad en los espacios de educación superior. *Revista Académica y Virtual*, 15(2), 29-40.

Rodríguez, D., Correa, L., Nunziata, C. y Cobos, E. (2023). Implementación de las políticas de inclusión en las universidades y colegios de la ciudad de Bogotá y Bucaramanga durante el año 2022. [Artículo de investigación]. Universidad EAN.

Rodríguez, L. (2023). Representaciones de la educación inclusiva en docentes colombianos. *Interacción y Perspectiva Revista de Trabajo Social*, 13(2), 107-120.

Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo *Investigaciones Geográficas*, 77, 63-74.

Santisteban, S. (2021). Actualidad: Perspectiva sobre discapacidad e inclusión en educación superior. *VIVE. Revista de Investigación en Salud*, 4(11), 397-403.

Santodomingo, R. (18 de mayo de 2023). Medicamentos probados en blancos que no sirven para negros. *El País*. <https://elpais.com/planeta-futuro/2023-05-19/medicamentos-probados-en-blancos-que-no-sirven-para-negros.html>

Terzi, L. (2004). The social model of disability: A philosophical critique. *Journal of applied philosophy*, 21(2), 141-157.

Toca, A., Acevedo, S. y Sánchez, N. (2020). Educación inclusiva: propuesta para instituciones de educación superior con modelo virtual. *Corporación Universitaria Minuto de Dios*.

Torres, C., Vargas, S. y Ríos, C. (2024). Propuesta de la línea de formación en inclusión y equidad educativa en el marco del plan de desarrollo profesoral en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO rectoría Santanderes. [Tesis de maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Torres, R. (2020). Educación inclusiva. Condiciones que influyen en los estudiantes con discapacidad en la permanencia en educación superior. Caso del Instituto "Yavirac". [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar.

Tregaskis, C. (2002). Social Model Theory: The story so far. *Disability & Society* 17(4):457-470.

Universidad de Santander [UDES]. (2023). Política de Inclusión, Equidad y Diversidad. Acuerdo 004 de 2023. Consejo Superior UDES

Velandia, S. Castillo, M. y Ramírez, M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. *Lecturas de Economía*, 89, 69-101. <https://www.redalyc.org/journal/1552/155256421003/html/#:~:text=Seg%C3%BAn%20la%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de,transporte%20y%20cobertura%20en%20salud.>

Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109

Villa, V., Lorenzo, A. y Sáyago, I. (2022). Educación superior incluyente para personas con discapacidad visual en la Universidad Autónoma de Guerrero, México. *Saber, Ciencia y Libertad*, 17(2), 474-493.

Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33.



Diseño de la ruta de inclusión del Colegio Integrado San José. Floridablanca, 2024

Autores

Nancy Fuentes Núñez
Claudia Yaneth Villamizar Jaimes
Patricia Gutiérrez Ojeda

Título del proyecto:

Diseño de la ruta de inclusión del Colegio Integrado San José. Floridablanca, 2024

Programa académico:

Maestría en Educación en Inclusión y Discapacidad.

Líder del proyecto:

Nancy Fuentes Núñez
Claudia Yaneth Villamizar Jaimes

Correo electrónico:

Nancy.fuentes@uniminuto.edu.co
Claudia.villamizar-j@uniminuto.edu.co

Resumen

La investigación tiene como objetivo propiciar acceso, permanencia, participación plena del proceso educativo diseñando la ruta de inclusión que favorezca la calidad educativa. La problemática de exclusión educativa de la población con discapacidad. Con enfoque cualitativo, tipo de investigación acción participativa, los referentes teóricos la Pedagogía Científica, la Pedagógica crítica y el modelo Social de la Discapacidad. Con la participación de 4 estudiantes con discapacidad y la comunidad educativa, método inductivo- deductivo, triangulación de información utilizando instrumentos entrevista semiestructurada y encuesta. Se diseña y establece la ruta de atención

a la población con discapacidad, que favorezca una educación inclusiva.

Palabras claves

Ruta de inclusión educativa, flexibilidad curricular, educación integral, discapacidad, atención integral.

Abstract

The objective of the research is to promote access, permanence and full participation in the educational process by designing an inclusion route that favors educational quality. The problem of educational exclusion of the population with disabilities. With qualitative approach, type of participatory action research, the theoretical references are Scientific Pedagogy, Critical Pedagogy and the Social Model of Disability. With the participation of 4 students with disabilities and the educational community, inductive-deductive method, triangulation of information using semi-structured interview and survey instruments. The route of attention to the population with disabilities is designed and established, which favors an inclusive education.

Keywords

Educational inclusion route, curricular flexibility, comprehensive education, disability, comprehensive care.

Introducción

La investigación se realiza por la necesidad presentada en los estudiantes con discapacidad del Colegio Integrado San José; donde se ha presentado falencias con la normatividad, principalmente el obstáculo en el momento de diligenciar el formato de la inscripción y matrícula.

Durante la búsqueda a nivel nacional de los centros educativos con relación a la implementación de la ruta de atención inclusiva, se observa la actualización para cumplir y aplicar la normatividad, pero al buscar el gráfico de una ruta, no hay precisamente un diseño como tal de una ruta estipulada para ofrecer un servicio de calidad a los estudiantes con discapacidad.

Por esta razón el proyecto plantea el objetivo general: propiciar el acceso, permanencia y la participación plena en el proceso educativo mediante el diseño de la ruta de atención integral e inclusiva que favorezca la calidad educativa del Colegio Integrado San José; se plantean los siguientes objetivos específicos: (a) caracterizar el perfil integral y actualizado de la población estudiantil con discapacidad del Colegio Integrado San José de Floridablanca, (b) analizar las políticas públicas de Colombia en la educación inclusiva y las estrategias que apoyen a la construcción de la ruta de atención inclusiva en el Colegio Integrado San José de Floridablanca, (c) diseñar la ruta de atención integral e inclusiva del Colegio Integrado San José de Floridablanca.

Los estudios internacionales destacan el análisis cronológico de estrategias inclusivas (Reyes et al., 2020) involucrando actores como el estado, familia, docentes, estudiantes, en entornos seguros y diversos. Nacionalmente, se resalta la satisfacción familiar en la inclusión escolar (Cardona, 2022) mientras regionalmente, se enfoca en la formación docente para prácticas inclusivas (Ayala, 2020) beneficiando comunidades educativas desde sus investigaciones.

La investigación fundamentada en la Pedagogía Científica de María Montessori con su Pedagogía Científica basado en

la observación, juego y el aprendizaje auto dirigido. Paulo Freire por su parte representante de la Pedagogía Crítica presenta los beneficios de una educación equitativa y significativa contribuyendo a una sociedad justa, promoviendo el respeto y la dignidad de cada individuo, estableciendo una comunicación asertiva entre toda la comunidad. Mike Oliver con el modelo social de la discapacidad, afirma que todas las personas en condición de discapacidad la experimentan como una restricción social.

La Ley 115 de 1994 y el Decreto 1421 de 2017 garantizan educación inclusiva para personas con discapacidad promoviendo ajustes en el PEI, involucrando familia y colegio, eliminando barreras asegurando una educación con equidad.

La metodología de la investigación desarrolló una triangulación de la información con la entrevista semiestructurada, la encuesta, el aval de los expertos disciplinarios. Tipo de investigación acción participativa (IAP). Enfoque cualitativo, con un método inductivo-deductivo.

Para el desarrollo de los objetivos específicos, se identificó la población con discapacidad mediante datos demográficos y caracterizando su perfil integral, se analizaron las políticas públicas en Colombia sobre inclusión educativa, se implementaron en el Colegio Integrado San José, finalmente se realiza el diseño de la ruta de inclusión para eliminar las barreras presentadas durante la investigación.

Desarrollo

La exclusión educativa que se ha venido presentando en estudiantes con discapacidad en el Colegio Integrado San José, evidenciando barreras en la aplicación de la normatividad, durante el

informe de la Unesco (2023) subraya la importancia fundamental de la inclusión educativa, creando ambientes escolares acogedores y respetuosos demostrado en el rendimiento académico y emocional de los estudiantes, diversos casos de exclusión educativa en el momento de la inscripción para estudiantes con discapacidad en dicho colegio vulnera los derechos fundamentales como lo expone De la Flor (2022) enfatizando que la inclusión no es solo un derecho, sino una herramienta para mejorar la calidad educativa en general.

La problemática presentada en dicha institución evadiendo las actualizaciones de las leyes inclusivas, permiten analizar las políticas e identificar que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de implementar todos los procesos y estrategias que garanticen la inclusión. Esto implica adaptar los métodos de enseñanza, crear entornos accesibles y promover prácticas inclusivas y asegurarles a todos los estudiantes el acceso equitativo a la educación independientemente de sus capacidades o necesidades especiales siendo un compromiso de todos.

Las investigaciones a nivel internacional respaldan la educación inclusiva. Desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (1990), se ha reconocido la importancia de garantizar el derecho a una educación con calidad, así como las necesidades básicas de aprendizaje para todos. La Unesco ha impulsado diversas propuestas para promover una educación inclusiva, equitativa y basada en justicia social, es decir qué nivel mundial, se han producido avances significativos, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la ONU en 2015, ha impulsado políticas y acciones en favor de la inclusión reafirmando este compromiso. En Colombia, al igual que otros países,

ha avanzado en la implementación de políticas públicas de inclusión educativa, desde el Ministerio de Educación Nacional se ha establecido metas ambiciosas para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad educativa para la población con discapacidad.

La creación de rutas de inclusión es fundamental para combatir la exclusión en los procesos académicos, por esta razón se plantea en el Colegio Integrado San José, fortalecer su enfoque en la inclusión educativa, a través de la creación de una ruta de inclusión, identificando las necesidades específicas de los estudiantes, diseñando estrategias para garantizar su éxito académico y sensibilizar a la comunidad educativa para construir sociedades más justas y equitativas. Actualizando el Proyecto Educativo Institucional PEI el currículo inclusivo y brindando capacitación docente requerida para brindar servicios de calidad educativa.

En la investigación se destacan los pedagogos como María Montessori, Paulo Freire y Mike Oliver, así como a un análisis profundo del marco legal colombiano entre los aportes claves de dichos autores se encuentran, María Montessori con su Pedagogía Científica, enfatiza el aprendizaje individualizado, el respeto por los ritmos de cada estudiante y la creación de ambientes de aprendizaje enriquecedores. Paulo Freire en su enfoque de la Pedagogía Crítica, promueve la participación, el diálogo y la transformación social a través de la educación destacando la importancia de la conciencia crítica y la equidad.

Finalmente, Mike Oliver con el Modelo Social de la Discapacidad, plantea que las barreras sociales son la causa principal de la exclusión, no las discapacidades en sí mismas estos enfoques se complementan para ofrecer



una visión integral de la inclusión educativa, se fundamenta en principios como individualidad, participación, construcción del conocimiento, equidad, diversidad, adaptaciones curriculares, participación activa, diálogo y conciencia crítica.

Durante la investigación se profundiza en los términos claves como educación inclusiva, garantizando el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características; flexibilidad curricular, ajustando los métodos de enseñanza para atender las necesidades individuales; la atención integral, garantizando el bienestar y el desarrollo pleno de cada uno; discapacidad, ofreciendo las mismas oportunidades a todos los estudiantes respetando las diferencias individuales y culturales; la ruta de inclusión, proporcionando el paso a paso en el acceso, la permanencia y la calidad dentro de una institución educativa.

Analizadas las políticas de inclusión educativa se presenta un panorama normativo en Colombia donde proporciona un sólido respaldo a la educación inclusiva, con leyes, objetos, estrategias, instrumentos que garantizan los derechos de las personas con discapacidad y los deberes del Estado para garantizar su acceso a una educación de calidad equitativa.

Basados en la Ley 115 de 1994 donde se establece la organización del sistema educativo que se fundamente en la concepción integral de la persona humana, desde esta mirada se plantea integrar en el diseño de la ruta para personas con discapacidad del Colegio Integrado San José, el desarrollo equilibrado del ser humano promoviendo la inclusión y la equidad en la institución.

Entre los principios que los sustentan para garantizar el decreto 1421 del 2017 se encuentran la accesibilidad, el acceso a la educación, acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible, diseño Universal del Aprendizaje (DUA) educación inclusiva, esquema de atención educativa, estudiante con discapacidad permanencia educativa para las personas con discapacidad y Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) dichos principios permiten la plena participación de los estudiantes en el entorno educativo y configuran una política pública, que contribuye a construir una sociedad más justa y equitativa donde todas las personas tengan la misma oportunidad de desarrollo.

Finalmente, toda la investigación realizada permite el diseño de la ruta de inclusión en el Colegio Integrado San José, aportando grandes beneficios en actualización de leyes, formatos, y brindando una visión más clara para

colocar en práctica la ruta de inclusión educativa.

Diseño metodológico

La metodología de la investigación desarrolló una triangulación de la información utilizando la técnica del cuadro de triple entrada, por el cual surge el diseño de los instrumentos desarrollados como son: la entrevista semiestructurada para la rectora del colegio y la psicóloga; la encuesta dirigida a docentes, coordinadores, padres de familia. con el aval de los expertos disciplinarios. El tipo de investigación acción participativa (IAP) destaca el hecho de que una de las investigadoras se encuentra inmersa en el contexto donde se vivencia el fenómeno en cuestión, lo cual es importante para el desarrollo de la investigación, el enfoque cualitativo tiene como propósito involucrar a los miembros de la comunidad.

Es una investigación descriptiva ya que explica y presenta la necesidad de una ruta de inclusión educativa, se distingue el método inductivo que se enfoca en observar y analizar casos específicos para desarrollar generalizaciones y teorías; en contraste, el método deductivo utiliza principios generales o teorías existentes para derivar conclusiones específicas; ambos métodos son complementarios El muestreo empleado fue aleatorio intencional, no probabilístico; en este estudio la selección de la población se elige basados en unos criterios, lo que no representa a toda la población realizada.

Resultados

Como punto de partida se solicitó por escrito el permiso institucional dirigido a la rectora del Colegio Integrado San José, para el desarrollo de las

tareas planteadas dando inicio a la investigación, se realiza la planificación detallada del proceso de desarrollo de los objetivos específicos, actividades y tareas necesarias, se elabora la Matriz fase operativa de la investigación.

La primera actividad consistió en la identificación de la población con discapacidad, se tiene en cuenta las indicaciones del formato PIAR para lograr la información demográfica que recoge la información relevante de cada estudiante, incluyendo los datos personales (edad, género, grado escolar) donde también se relaciona el diagnóstico clínico y psicopedagógico de los cuatro estudiantes con discapacidad del colegio Integrado San José.

Se plantea el diseño del instrumento para la recolección de la información referente a una entrevista semiestructurada dirigida a la rectora y a la psicóloga del colegio, contándose con aval de dos expertos disciplinares para proceder a la ejecución de forma presencial evidenciando falencias en la institución con relación a la garantía del derecho a la educación inclusiva.

Se realizó el diseño del instrumento tipo encuesta dirigido a docentes con el propósito de determinar si en sus aulas tienen o no estudiantes con alguna discapacidad se desarrolló una prueba piloto y se aplica el instrumento dando como resultado el desconocimiento en normatividad, la falta de estrategias y ajustes en el aula.

Durante el desarrollo del objetivo específico dos se realiza un análisis detallado y específico de la normatividad a nivel nacional, se presentan las estrategias teniendo en cuenta el colegio, el docente y el estudiante vinculados al desarrollo del objetivo específico dos de la investigación.

Por esta razón se realizan los ajustes curriculares tal como lo indican Olivera, et al., (2012) “estas estrategias se reestructuran constantemente para satisfacer las necesidades sociales”. (pág., 61) como se demuestra el contexto en Cuba donde la educación inclusiva está en constante cambio. La meta es lograr monitorear las matrículas de estudiantes y diseñar las estrategias de acceso y permanencia que se adapten a la sociedad cambiante, de la misma forma el Colegio Integrado San José se dispone a realizar los ajustes y adaptaciones necesarias en su currículo con el acompañamiento de las investigadoras, con el fin de satisfacer los intereses y las necesidades de la comunidad educativa. En este orden de ideas se desarrolla el objetivo específico tres, durante la investigación de las estrategias aplicadas en otras instituciones educativas, es importante el diseño de una ruta de inclusión educativa que permita a la institución cumplir con la normatividad, brindando el derecho a la educación con equidad fortaleciendo los valores como lo son mencionados en su misión y visión institucional.

En este sentido, se diseña un flujograma con el fin de realizar el paso a paso de las garantías para los estudiantes en la ruta de atención a la inclusión y la discapacidad con el acceso, la permanencia y la calidad educativa a toda la comunidad en general.

Discusión

En la actividad del diseño del formato de ingreso dirigido específicamente para los estudiantes con discapacidad o población diversa al momento de la matrícula, tal como lo indica Oliver (1990) en su obra la pedagogía social de la discapacidad “Para caracterizar

a la población con discapacidad, enfocándose desde la visión médica individualizada cuestionada por él, a una medida social” (p.36), que permita vincular a la población con discapacidad sin barreras sociales y lograr así los derechos en la educación y el pleno disfrute de ella.

Al analizar las políticas inclusivas de educación en Colombia se evidencia una actualización constante que exige a los colegios el garantizar el derecho a la educación con calidad; como se demuestra el contexto en Cuba donde la educación inclusiva está en constante cambio.

En este sentido se realiza el diseño del flujograma teniendo como referentes a dos instituciones educativas las cuales permitieron gráficamente visualizar el objetivo, como lo indica Simón et al., (2016) al revisar los apoyos que se proporcionan dentro de las instituciones educativas se asume la responsabilidad y la guía para cumplir con la normatividad de inclusión y beneficiar a la comunidad educativa estableciendo nuevas formas de servicio con niveles de equidad.

Conclusiones y recomendaciones

- La investigación demuestra la importancia de contar con el diseño de una ruta de inclusión en el Colegio Integrado San José, permitiendo la participación a toda la comunidad educativa, beneficiando a la población con discapacidad.
- El objetivo específico uno, permitió identificar a la población con discapacidad con el análisis de los datos recopilados para crear perfiles y caracterización realizando ajustes al formato de inscripción de los estudiantes, actividad que no se venía desarrollando en la institución.
- Es relevante el diseño de la matriz que incluye las leyes, decretos, normas analizados durante la investigación. Con dicha finalidad se diseñó un flujograma que contiene la ruta de atención para la inclusión y la discapacidad del Colegio Integrado San José, como se establece desde la Constitución Política de Colombia de 1994 su artículo 67 “la educación es un derecho de la persona” (pág. 22)
- Se diseñó el folleto instructivo de la ruta de inclusión, facilitando a la institución educativa los lineamientos que se deben tener en cuenta para propiciar con equidad la educación, la actualización curricular en la misión, visión, en el PEI y los formatos que se deben diligenciar en el momento de requerirlos para activar la ruta de inclusión del Colegio.

Realizada la investigación se entrega la siguiente recomendación, activar la ruta de inclusión en cada caso que sea necesario, diligenciar los formatos de inscripción y matrícula teniendo en cuenta la discapacidad del estudiante, realizar el seguimiento estipulado en la ruta de inclusión, actualizar el PEI, involucrar a toda la comunidad educativa con capacitaciones de actualización de normatividad, metodologías, estrategias y demás formatos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, propiciando el acceso, la permanencia y la participación plena en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad y población diversa en el Colegio Integrado San José de Floridablanca.

Referencias

- Amaris Peña, N., Beltrán Pineda, C. M., & Mora López, S. P. (2018). Propuesta de una ruta de atención que permita visibilizar los estudiantes con discapacidad intelectual leve sugerida para las instituciones educativas distritales de la localidad de Engativá. Tomado de <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/fb6fee96-93d9-4101-86d9-8ef82af8805c>
- Ayala-Quíñonez, L., & Aravena-Domich, M. (2022). Prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel preescolar de las instituciones educativas públicas del área urbana del municipio de San Gil, Santander-Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3081-3109. Tomado de <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2078>
- Guzmán Santos, M.^a José. (2023). Inclusión educativa y pedagogía Montessori. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10854/7654>
- Decreto 1421 DE 2017. Gov.co. Recuperado el 11 de abril de 2024, de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Díaz, P., & González, P. (2012). El discurso de Paulo Freire en la gestión social del recurso humano. *Observatorio laboral revista Venezolana*, 5(10), 101-118. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/2190/219024823006.pdf>
- Gobierno de Colombia, (2017) M. de S. y P. S. (s/f). Política Pública en Discapacidad. Gov.co. Recuperado el 4 de abril de 2024, de https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/Paginas/Discapacidad_Politica_Publica.aspx
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. Tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Guzmán Santos, M. (2023). Inclusión educativa y pedagogía Montessori. Recuperado de <https://dspace.uvic.cat/handle/10854/7654>
- Hamodi, C., López Pastor, VM, & López Pastor, AT (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37 (147), 146-161. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000100009&script=sci_abstract&tlng=pt
- Hernández Álvarez, B. (2024). Educación inclusiva de la población Sorda: Una mirada desde las transiciones y la participación educativa. *Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria*. Tomado de <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/4938>
- Isla, A. L., Pérez, B., Betania Contreras, & Peña, R. G. (2020). La formación inicial del profesional de la educación primaria para la inclusión educativa. [The initial training of the Primary Education professional for educational inclusive] *Propósitos y Representaciones*, 8, 1-15. doi:<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.728>
- Linares-García, J., Hernández-Quirama, A., & Rojas-Betancur, H. M. (2019). Afrontamiento espacial de estudiantes con discapacidad física. *Entramado*, 15(2), 174-187. Tomado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032019000200174
- Manrique Caballero, D. C. (2018). El arte una ruta para fortalecer procesos sociales en niños con trastorno del espectro autista (TEA) [Trabajo de Grado Especialización, Universidad de Pamplona]. Repositorio Hulago Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/3374>
- Meléndez Rojas, R. E. (2019). Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades investigativas en educación*, 19(2), 280-307.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). En el marco de la política pública de educación inclusiva, el Ministerio de Educación aclara y ratifica el alcance de la Circular 020 de 2022 relacionada con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el país. Gov.co. Recuperado el 4 de abril de 2024, de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/412039:En-el-marco-de-la-politica-publica-de-educacion-inclusiva-el-Ministerio-de-Educacion-aclara-y-ratifica-el-alcance-de-la-Circular-020-de-2022-relacionada-con-la-atencion-educativa-a-estudiantes-con-discapacidad-en-el-pais>
- Maizares, N. (2015). El "modelo social de la discapacidad": algunas notas para su discusión en Argentina. Buenos Aires: XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://cdsa.aacademica.org/000-061/623.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). ABC de la discapacidad. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/proteccion-social/promocion-social/Discapacidad/Paginas/discapacidad.aspx>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2018). Ruta de atención integral para la población con discapacidad. Gov.co. Recuperado el 4 de abril de 2024, de <https://subredsuoccidente.gov.co/transparencia/Grupos%20especificos/06-01-OD-0016%20Ruta%20integral%20de%20atencio%CC%81n%20en%20salud%20>
- Olivera, R. N. A., Días, A. H., & Haramboure, R. (2012). Logros y desafíos para un currículo inclusivo. *Pedagogía Universitaria*, 17(3), 61-75.
- Oliver, M. (1994). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the normalization principle (p. 30). Oliver. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/book/6541>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2007). Asamblea General. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Tomado de https://www.oas.org/dil/esp/A-RES_61-106_spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). Currículo y estándares: elaboración y difusión. Ficha práctica. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/curriculo-y-estandares-elaboracion-y-difusion>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). Directrices sobre la discapacidad. Tomado de <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Plan Nacional de Educación 2016 – 2026. El camino hacia la calidad y la Equidad, Ministerio de Educación Nacional. Tomado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Artículo 13. Tomado de <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1/articulo-13>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Artículo 47. Tomado de <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-47>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Artículo 54. Tomado de <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-54>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Artículo 47. Tomado de <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-68>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Ley 324 de 1996. Tomado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Ley 361 de 1997. Tomado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Ley 582 del 2000 Tomado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4826>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Ley 762 de 2002. Tomado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Ley 1145 de 2007. Tomado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=25670>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Ley 1346 de 2009. Tomado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. [Const]. Ley 1618 de 2013. Tomado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Revista internacional Magisterio Educación e inclusión N. 56. Tomado de No. 56 educación e inclusión | Biblioteca Digital Magisterio (uniminuto.edu)
- Saldívar Reyes, A. y Márquez Cabellos, N. (2020). Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional – local, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 45-58
- Simón, Cecilia, Giné, Climent, & Echeita, Gerardo. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- C. E. P., Santofimio, E. Y. P., & Ballesteros, O. L. R. Inclusión Escolar: Ruta de atención a la discapacidad intelectual leve en la institución educativa Juan De Cabrera de Neiva.
- Ramírez-Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (30), 211-230.
- Reyes Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. (2020). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Soto Solano, 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. Tomado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-85712013000200003&script=sci_arttext
- Ticino Franzia, María Virginia. (2023). Flexibilidad curricular en Udelar: percepción estudiantil. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(2), 77-86. Epub 01 de diciembre de 2023. Tomado de <https://doi.org/10.29156/inter.10.2.8>
- UNESCO. (2017). “Educación inclusiva: El camino hacia el futuro”. *Unesco.org*. Recuperado el 4 de abril de 2024, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252719.locale=es>