
Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas

Higher education and disability: analysis of the experiences of some Colombian universities

Resumen

El objetivo del presente estudio fue conocer cómo se están llevando a cabo los procesos de educación superior inclusiva, mediante un análisis descriptivo cualitativo de las medidas inclusivas que se llevan a cabo en universidades de Bogotá-Colombia. La investigación se desarrolló en tres fases: primero se hizo una revisión bibliográfica internacional; después se realizó una aproximación cualitativa a los procesos reportados por cuatro universidades de Bogotá, y posteriormente se elaboraron algunos aportes para el fortalecimiento de la educación superior inclusiva, basados en los resultados obtenidos. Se encontró que la educación superior inclusiva es una visión educativa que ha ganado cada vez mayor fuerza en el mundo y en Colombia, pero que demanda todavía esfuerzos para su realización plena, particularmente en los aspectos de accesibilidad, prácticas pedagógicas incluyentes y ajustes razonables. Finalmente, se exponen recomendaciones para favorecer el proceso de educación inclusiva en las universidades Colombianas.

Palabras clave

Educación inclusiva, discapacidad, educación superior, diversidad humana y ajustes razonables.

Abstract

The main purpose of this study is to understand how universities manage inclusive education. The research makes a qualitative descriptive analysis of inclusive measures which are conducted by universities in Bogotá-Colombia. The investigation was carried out in three phases. First of all an international review of literature was carried out; secondly a qualitative approach to experiences of four universities in Bogota-Colombia was made, and thirdly some recommendations based on the results were issued. Findings showed that Inclusive education at the Universities is an educational vision that has gained strength all over the world (in Colombia as well) but important efforts are still required in order to fully realizing it. This is particularly important in matters related with accessibility, pedagogical practices, and reasonable accommodations. Finally, some recommendations for improvement of inclusive higher education are presented.

Keywords

Inclusive education, disability, higher education, human diversity and reasonable accommodation.

Andrea Cobos Ricardo

<acobosr@unal.edu.co>

Egresada de Fonoaudiología.
Universidad Nacional de Colombia-
Sede Bogotá

Marisol Moreno Angarita

<mmorenoa@unal.edu.co>

Profesora Facultad de Medicina.
Universidad Nacional de Colombia

Para citar:

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

<<http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.05>>

Fecha de recepción: 16-09-2014
Fecha de aceptación: 03-12-2014



1. Introducción

Desde la reciente *Convención internacional de los derechos de las personas con Discapacidad*, de Naciones Unidas (2006) ratificada en Colombia en 2009, los estados deben garantizar el derecho a la educación desde el nivel inicial hasta el superior, y deben hacerlo desde los principios de accesibilidad para todos, sin discriminaciones por razones fundadas en su raza, género, lengua, religión, edad ni tampoco por diferencias económicas, sociales, políticas, religiosas o discapacidades. En este contexto se plantea la adopción de medidas de acción afirmativas (en equidad o igualdad) para aquellos grupos poblacionales vulnerables (tales como afro descendientes, indígenas, mujeres, minorías lingüísticas, personas con nivel socio-económico bajo, entre otras), para asegurar condiciones de equidad o igualdad de oportunidades (Pérez, Katz y Fernández, 2013).

Por esta razón, Colombia ha venido realizando esfuerzos políticos para transformar estas realidades; uno de ellos es la garantía de la educación formal (en todos los niveles) a los ciudadanos, incluyendo a las personas con discapacidad. Lo anterior se refleja en normativas como el artículo 67 de la *Constitución Política de Colombia* de 1991 (donde se estipula la educación como un derecho de todos y un servicio público basado en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia) y el artículo 68 del mismo marco normativo (en el cual se reitera la responsabilidad educativa del Estado con las personas con limitaciones físicas y mentales). Seguido a lo anterior, en la *Ley 361 de 1997*, en su artículo 10, se plantea que el Estado debe garantizar el acceso a la educación (incluida la superior) de las personas con discapacidad, la cual debe ser una formación dentro del ambiente más apropiado para las personas con limitaciones o los lineamientos de política de educación superior inclusiva presentados por el Ministerio de Educación Nacional en el presente año, entre otros. Este marco normativo se vio fortalecido por la *Ley 1618 de 2013*, que consagra obligaciones en materia de acceso,

permanencia, evaluación en la educación superior.

Sin embargo, según el último censo realizado por el DANE en el año 2005, solamente el 1 % de las personas con limitaciones permanentes (que es el 6,3 % del total de la población colombiana) ha culminado satisfactoriamente sus estudios superiores y sólo el 0,1 % alcanza una formación avanzada (Riveros y Moreno, 2012). Lo anterior indica que, a pesar de los esfuerzos normativos liderados por el gobierno colombiano, existe una brecha entre las políticas y las acciones inclusivas que desarrollan las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) en relación con las personas con discapacidad.

En este contexto, el grupo de investigación Discapacidad, Políticas y Justicia Social de la Universidad Nacional de Colombia, desde 2012 comienza a consolidar una reflexión sobre la *Educación inclusiva, desde la Primera Infancia hasta la Universidad*. El presente estudio se enmarca en una serie de contribuciones y se desarrolló en tres fases: La primera fase se dedicó a revisar la literatura internacional, en la cual se realizó un rastreo de información sobre procesos de educación inclusiva que se han llevado a cabo alrededor del mundo. La segunda fase se aproximó a las realidades de los procesos de educación inclusiva que llevan a cabo algunas instituciones de educación superior de Bogotá. La última fase, que se dedica a hacer una reflexión que sustente unas recomendaciones para mejorar estos procesos en las IES.

2. Discapacidad

En la actualidad existen diferentes corrientes teóricas o modelos que definen o hacen una lectura de la discapacidad desde sus saberes. Es un concepto que ha ido mutando desde los inicios de la humanidad hasta la actualidad. Esta concepción ha variado debido a los múltiples cuestionamientos y resignificaciones que se plantea el ser humano, de sí mismo y de su

entorno, a lo largo del tiempo (Brandt y Pope, 1997; Gómez y Cuervo, 2007; Moreno, 2011). Según Mitra (2006 citado en Gómez y Cuervo, 2007) la multiplicidad de modelos puede reflejar la naturaleza multifacética de la discapacidad.

Entre las definiciones y modelos teóricos que han tenido lugar a lo largo del tiempo, se encuentran: el modelo de prescindencia, en que las personas con discapacidad eran vistas como innecesarias, ya que “no contribuían” a las necesidades de la comunidad, y su existencia era atribuida a un castigo de los Dioses (Palacios y Bariffi, 2007). Otro modelo es el de la caridad, en el cual la ayuda y la compasión constituyen aproximaciones de bienestar hacia las personas con discapacidad (Coleridge, 1993, citado por Moreno, 2011).

También existe el modelo individualista o biomédico, en el cual la discapacidad es pensada desde las deficiencias, es decir, es concebida como una enfermedad o condición que padece cualquier persona que tenga una ausencia o defecto de un miembro, organismo o mecanismo del cuerpo; enmarcando la discapacidad como una característica intrínseca de la persona (Brandt y Pope, 1997; Gómez y Cuervo, 2007; Turnbull y Stowe, 2001). Este modelo va de la mano muchas veces (si no siempre) de una concepción rehabilitadora, cuyo objetivo principal es “normalizar” a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa (Palacios y Bariffi, 2007).

También encontramos el modelo socioantropológico, que explica la existencia de una cultura alrededor de la discapacidad y que ésta genera procesos, prácticas y conocimientos propios, el cual es mayoritariamente expuesto por activistas de la comunidad sorda.

En contraposición a los modelos individualistas, surge el modelo social de la discapacidad, en el cual la discapacidad es pensada como una estructura dada por la opresión social, la inequidad y la exclusión, siendo resultado de barreras sociales que restringen las actividades de las personas que presentan deficiencias

(Thomas, 2004; Oliver, 1996; Fox y Kim, 2004 citados en Gómez y Cuervo, 2007).

Posteriormente, y como resultado de amplias discusiones de académicos y activistas, surge el modelo universal, el cual parte de considerar a la discapacidad como una condición universal (Oliver, 1996; Gómez y Cuervo, 2007); es decir, la discapacidad es vista como parte de la condición humana, ya que los seres humanos son seres vulnerables que en algún momento del ciclo de vida requerirán un constante apoyo del medio para su desenvolvimiento pleno. Sin embargo, la definición que actualmente se maneja en los debates teóricos en el campo de la discapacidad es la relacional, es decir, que reconoce la interacción de diversos factores. A partir de la CIF (OMS, 2001) y la Convención (2006) se propone una definición de la discapacidad como:

“Un concepto que evoluciona y que resulta de una interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (ONU, 2006: 2).

En otras palabras, las discapacidades se entienden como construcciones sociales mediadas por estructuras relacionales de poder (Barnes y Mercer, 1996; Oliver, 1996; Barton, 1989; Joly, 2007, citado por Buelvas *et al.*, 2013) que van elaborando los entornos y contornos de la espacialidad, la cultura, la ideología, la economía y las formaciones políticas (Buelvas *et al.*, 2013).

Es decir, la persona con discapacidad es reconocida, en primera instancia, como un ser humano con igualdad de derechos y dignidad. Una persona que se encuentra sumergida en una situación (la discapacidad) que requiere en determinadas circunstancias de medidas específicas para garantizar el goce y pleno ejercicio de sus derechos, en igualdad de condiciones que el resto de las personas (Palacios y Bariffi, 2007).

En esta dirección, es importante anotar que la situación de discapacidad no debe entenderse

como un término que un tercero asigna a una persona. Debe ser la propia persona que experimenta las barreras sociales, políticas, culturales, actitudinales, etc., que impiden el disfrute pleno de sus derechos, quien se identifique como persona con discapacidad; ya que el auto reconocimiento y el empoderamiento son las únicas formas que logran un disfrute pleno de los derechos.

3. Educación superior

La educación superior en Colombia es un servicio público inherente a la finalidad social del Estado, según los artículos 1 y 2 de la Ley 30 de 1992 (Flórez *et al.*, 2009). Este proceso educativo cuenta con cuatro etapas. La primera etapa se denomina de acceso a la información, que incluye la revisión y selección de la oferta de instituciones y programas (Flórez *et al.*, 2009). La segunda etapa refiere al ingreso, incluyéndose la admisión, matrícula e inducción en la institución universitaria. La siguiente etapa corresponde a la vida universitaria o recorrido curricular, que comprende el tiempo que el o la estudiante permanece con este rótulo en la institución (Flórez *et al.*, 2009). Por último, la cuarta etapa de *egreso e inserción laboral* hace alusión a las acciones que buscan apoyar a los estudiantes en la transición de su vida universitaria a su inserción en la vida laboral.

4. Igualdad de oportunidades

Es un principio básico en el cual se deben construir sociedades que garanticen el ejercicio pleno de los derechos de las personas que en ellas viven, incluido el de la educación. Este término abarca todos los procesos mediante los cuales los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen

a disposición de todos, sin excepción, respondiendo a las necesidades de cada persona, en igualdad de importancia y condiciones (Flórez *et al.*, 2009).

5. Educación superior inclusiva¹

La educación inclusiva conlleva modificaciones sustanciales en las culturas, mentalidades, políticas, ofertas y prácticas educativas, puesto que se avanza a una concepción de educación donde se reconoce y valora la diversidad y la singularidad de cada ser, mediante la promoción del respeto por el otro y una respuesta educativa singular que favorezca el aprendizaje de cada quien (MEN, 2014; Moreno, 2011).

En Colombia, para las personas con discapacidad, la educación inclusiva en el ámbito de formación superior es un proceso de reivindicación de derechos humanos, puesto que permite un acceso a un derecho constitucional como lo es el de educación (artículo 67, Constitución Política de Colombia, 1991). Este proceso implica celebrar la diversidad y eliminar toda limitación o barrera establecida en las IES para dar respuestas a las necesidades de las heterogéneas poblaciones y garantizar su plena participación. No solo se deben ajustar las condiciones de accesibilidad física y comunicacional en las universidades, sino que también se deben derribar las barreras políticas, sociales, religiosas, académicas, pedagógicas, de investigación, de extensión y de formación del personal docente, entre otras (Flórez *et al.*, 2009; Osorno y Vargas, 2013).

Los esfuerzos por la inclusión en la educación superior se deben dar en los diferentes actores y contextos, es decir, en el profesorado, estudiantado, administrativos, así como también en aspectos físicos, tales como de infraestructura

1. La inclusión abarca a otros grupos vulnerables, tales como indígenas, afro descendientes, mujeres, etc., no es exclusivamente un término acuñado para las personas con discapacidad.

y tecnología, los cuales debieran mantenerse en el tiempo (Osorno y Vargas, 2013), mediante la concientización de estas medidas a los nuevos miembros de la comunidad (MEN, 2005 citado en Florez *et al.*, 2009).

En síntesis, la educación inclusiva se entiende como el reconocimiento, celebración y valoración de la diversidad y la singularidad de cada persona en el contexto educativo, mediante la promoción del respeto por el otro y la construcción de una respuesta educativa que favorezca el aprendizaje y participación de cada quien, a través de la eliminación de toda limitación o barrera o imaginario erróneo predeterminado. Esta transformación debe hacerse, tanto a nivel físico y comunicacional, como a nivel político, social, religioso, académico, pedagógico, actitudinal. En otras palabras una auténtica transformación no solo se limita a lo estructural, sino que exige también cambios mentales y sociales.

6. Método

Esta investigación es cualitativa de tipo descriptiva. El procedimiento incluye tres fases:

FASE 1: Revisando la literatura y el contexto internacional

Esta fase tuvo como fin conocer los procesos de educación inclusiva de personas con discapacidad que actualmente se están llevando a cabo en algunas IES alrededor del mundo. Se llevó a cabo una exploración de fuentes secundarias en la red durante las fechas comprendidas entre el 23 de febrero y el 9 de marzo, mediante el uso de buscadores de educación superior con acceso a revistas científicas. Se utilizaron palabras clave como: “manual/ handbook/ política(s)/ lineamiento(s)/ programa(s)/ servicio(s)/ guía(s) para estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior”. Con la información rescatada

se construyó una matriz de análisis, la cual contemplaba cinco ítems de análisis: Nombre de la institución, País/Región de origen, contenidos especificados, fuente que la propone y población a la que va dirigido. A estos resultados se les aplicaron unos parámetros estadísticos básicos que arrojaron unas tendencias de aparición de cada una de éstas; posteriormente esta información fue sometida a un análisis cualitativo.

FASE 2: Aproximaciones a las realidades de educación inclusiva en algunas universidades de Bogotá- Colombia

La fase dos tuvo como propósito recoger la mayor cantidad de información acerca del proceso de educación inclusiva llevado a cabo en diferentes entidades de educación superior de Bogotá- Colombia. Para ello, se revisó la información de las IES, a través de la web de la Red colombiana de universidades por la discapacidad, seleccionando a 14 de la ciudad de Bogotá. Estas fueron contactadas telefónicamente, quedando sólo siete instituciones a las que se envió una invitación a una entrevista. De ellas, sólo 4 aceptaron. La entrevista realizada fue de tipo semiestructurado, dirigida a los o las directores(as), coordinadores(as) o encargados(as) de los programas o proyectos de educación inclusiva en la institución de educación superior. El instrumento contaba con un total de veintitrés preguntas abiertas y su duración aproximada fue de una hora.

Este instrumento fue revisado por expertos en la materia, quienes sugirieron modificaciones. Posteriormente, la entrevista fue enviada vía correo electrónico a las personas entrevistadas, con el fin de que se familiarizaran con el tipo de preguntas y los temas a indagar en la entrevista presencial.

La entrevista se dividió en cuatro apartados que indagaban sobre los diferentes momentos de la vida universitaria. El primer apartado contaba con cuatro preguntas sobre la naturaleza del programa o proyecto de educación inclusiva

llevado a cabo en la institución. La segunda parte indagaba con cuatro preguntas el proceso de ingreso y admisión a la institución universitaria de las personas con discapacidad. La tercera parte averiguaba sobre los procesos y medidas inclusivas llevadas a cabo en la IES durante la permanencia del estudiante con discapacidad (con trece preguntas). La última parte, indagaba sobre el proceso de egreso y de contratación (mediante tres preguntas). Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas posteriormente en su totalidad.

Como se mencionó anteriormente, cuatro IES de la ciudad de Bogotá compartieron sus experiencias. Las características de las cuatro IES participantes fueron las siguientes: la primera institución es privada y la entrevista fue aplicada a la directora del programa de educación inclusiva. La segunda también es privada y la entrevista se aplicó a la asesora del programa. La tercera y cuarta institución son públicas y participaron en la entrevista, el encargado del programa y la coordinadora del proyecto inclusivo institucional dirigido a una población con discapacidad en particular. Con la información recolectada, se realizó un análisis de contenido de ocho categorías, las cuales fueron identificadas desde el diseño del estudio y se pusieron en diálogo con la literatura seleccionada y recolectada. Las categorías fueron: 1) Proceso inclusivo de personas con discapacidad a la luz de la normativa nacional; 2) Concepción de la discapacidad en la institución de educación superior; 3) Bases fundamentales de programas, servicios o proyectos para la discapacidad –acercamientos a un concepto de educación superior inclusiva–; 4) Procesos de acceso a la información e ingreso de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior; 5) Proceso de permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior; 6) Barreras de la educación inclusiva en la institución de educación superior; 7) Facilitadores de la educación inclusiva en la institución de educación; 8) Rumbos futuros del proceso de educación inclusiva llevado a cabo en la institución de educación superior.

Algunas categorías contaban con unas subcategorías que profundizaron aspectos específicos y todas fueron analizadas mediante indicadores.

FASE 3: Algunos aportes para fortalecer la educación superior inclusiva

Con base en la información cuantitativa y cualitativa arrojada en las fases anteriores, se construyó una serie de recomendaciones o sugerencias para ser implementadas en las IES. Lo anterior con el fin de mejorar el proceso de educación inclusiva y contribuir a la transformación de las IES en un contexto que respete la diversidad y reconozca los derechos humanos de todos y todas.

7. Resultados

Los resultados se presentan en relación con cada una de las fases expuestas anteriormente.

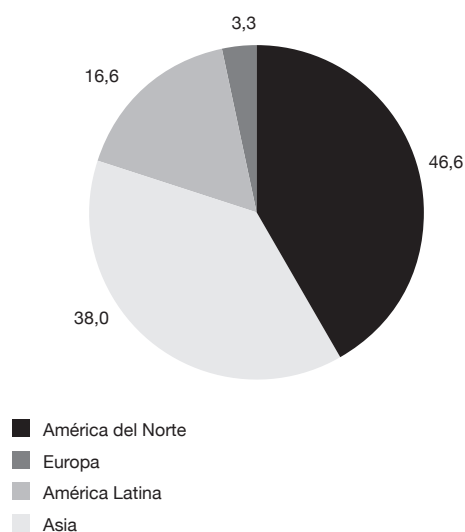
FASE 1: Revisando la literatura internacional

De la búsqueda realizada en la red se logró acceder a un total de 60 documentos tipo manuales, políticas, lineamientos, programas, servicios y guías (en adelante fuentes) para estudiantes con discapacidad en IES de diversos países.

El 38 % procedía del continente europeo (subdividido a su vez en un 39 % de España, 30,4 % de Italia, 26,6 % del Reino Unido y el 4,3 % de Irlanda) 41,6 % del total de las fuentes fue aportado por América del Norte (Estados Unidos contribuyó con el 80 % y Canadá con el 20 % de este porcentaje); el 16,6 % fue originario de América Latina (60 % de estos fueron colombianos, 30 % fueron argentinos y el 10 % de origen mexicano); y 3,3 % pertenece al continente asiático (Corea) (Figura 1). Por consiguiente, el 53,3 % de las fuentes era de

habla inglesa, el 31,6 % de habla española, el 11,6 % de habla italiana y el 3,3 % estaban construidas en coreano.

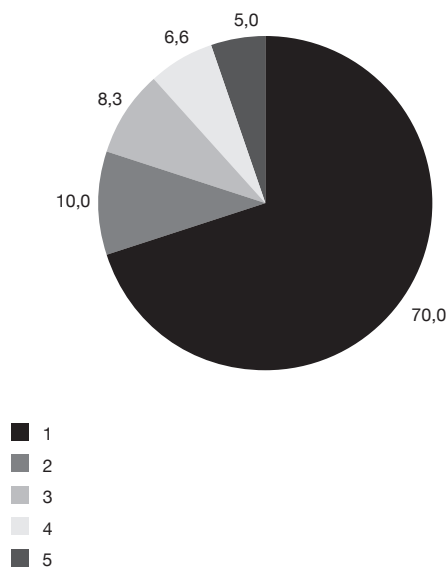
Figura 1. Distribución de las fuentes según su región de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al origen institucional de las fuentes, (1) el 70 % de las fuentes provenían de las oficinas, servicios, programas o grupos de trabajo por la discapacidad de cada universidad; (2) el 10 % derivaba de otras dependencias universitarias cuyo trabajo no se restringía a la población con discapacidad (por ejemplo, Bienestar Universitario); (3) el 8,3 % de los documentos, aunque mencionaban la universidad de origen, omitían la dependencia, por lo cual se registró como fuente no especificada; (4) el 6,6 % fue producto del trabajo realizado por organizaciones gubernamentales; (5) y el 5 % restante fue aportado por organizaciones no gubernamentales (Figura 2).

Figura 2. Distribución de las fuentes según su procedencia institucional (%)



Fuente: Elaboración propia.

Indagando más en profundidad en las fuentes rastreadas se observa que el 43,3 % de éstas realiza una enumeración y/o caracterización de las personas con discapacidad que suelen incluir en la información de las IES. En este punto hay que resaltar la falta de homogeneidad en cuanto a terminología entre las mismas, ya que cada una manejaba categorías diferentes de acuerdo con el modelo al cual se acoge. El 56,6 % restante de IES no indica el tipo de discapacidad de los estudiantes a los que ofrece apoyos y servicios (Tabla 1).

En cuanto a las medidas inclusivas (o ajustes razonables implementados) para las personas con discapacidad en las IES, sólo el 53,3 % de las fuentes consultadas lo especifica; el porcentaje restante (46,7 %), solo refiere a generalidades.

Las medidas inclusivas y/o ajustes razonables descritos en las fuentes tuvieron una distribución porcentual muy variada por lo cual se expondrán en el siguiente apartado (Tabla 2). Se incluyen todas las medidas reportadas en las experiencias analizadas.

Tabla 1. Incidencia de cada una de las discapacidades en las fuentes que las contemplan

Discapacidades	Porcentaje de aparición
Visual (es)	15,9%
Auditiva (s)	15,2%
Motora (s)	14,4%
Psicológicas/ psiquiátricas/ mentales	11,5%
De aprendizaje	10,8%
De salud crónica	7,2%
Déficit de atención e hiperactividad	7,2%
Lesión cerebral adquirida	2,8%
Temporal	2,8%
Deterioro comunicativo	2,8%
Dislexia	2,1%
Autismo	2,1%
Asperger	2,1%
Síndrome compulsivo	1,44%
Deterioro cognitivo	0,7%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Incidencia porcentual en las fuentes de diferentes ajustes y/o medidas inclusivas

Ajuste razonable / medida inclusiva	Porcentaje de aparición
Tomadores de nota	8,4%
Formatos alternativos para los textos para pruebas y en el aula	8,2%
Clases tutoriales	6,7%
Servicio de interpretación	6,7%
Aulas accesibles	5,9%
Uso elementos electrónicos para la toma de notas y lectura de documentos en aula como exámenes	5,9%
Variaciones en el tiempo de presentación de pruebas evaluativas	5,2%
Servicio de asistencia de software y hardware	5,2%
Asistentes en el aula y laboratorio	4,4%
Disposición de ambientes evaluativos con el mínimo de estímulos distractores	3,7%

Fuente: Elaboración propia.

Son muchos más los ajustes sugeridos, aunque todos con una frecuencia de aparición inferior al 2 %, entre estos se encuentran los lectores (tanto terceros que leen, como programas lectores de pantalla), software como JAWS o Dragon Natural speaking, las asesorías académicas, la flexibilidad con la asistencia, el préstamo de equipos, los permisos para grabar las sesiones de clase en audio y video, las copias del material utilizado en las diferentes actividades académicas, la prioridad de registro, entre otros.

FASE 2: Aproximaciones a las realidades de educación inclusiva en las instituciones de educación superior de Bogotá- Colombia

Partiendo de las entrevistas realizadas a las cuatro instituciones, se observó que todas ellas forman o han formado estudiantes con discapacidad; a su vez tienen un programa, dependencia, oficina o proyecto específico para

atender los procesos de educación inclusiva en la institución. Este programa, dependencia, oficina o proyecto lleva en tres de los cuatro casos una trayectoria igual o mayor a cinco años. Sin embargo, sólo una de las instituciones lleva estadísticas completas sobre el ciclo universitario y las características contextuales e individuales de los estudiantes con discapacidad. De igual manera todas de estas instituciones cuentan en su planta docente y administrativa con personas con discapacidad, lo que sugiere que no solo se adelantan procesos de educación inclusiva, sino también de inclusión laboral.

Con relación al proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad a la luz de la normativa nacional, tres de las IES entrevistadas manifiestan conocer los lineamientos de educación inclusiva en educación superior-discapacidad, incluso aquellos recientemente publicados. A pesar del conocimiento de esta normativa, cuestionan algunos de sus

planteamientos debido a que estos no se ajustan o responden a las realidades vividas en cada institución, por lo cual manifiestan no acatar de forma íntegra la norma, debido a modificaciones propias que realizan con el fin responder a las necesidades vividas en la cotidianidad educativa. En cambio, la restante conoce estos lineamientos, los acepta en su totalidad y aunque no cumple con todos ellos se encuentran en el proceso para alcanzar todo lo propuesto.

En cuanto a políticas institucionales, la mitad de las IES cuenta con una política que reglamente y regule los procesos de promoción y aseguramiento de la inclusión en contextos de educación superior.

Cada IES es un universo académico único, por consiguiente es afectado por variables propias de cada contexto. En este sentido, los lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional no son acatados en su totalidad, en virtud de que las IES tienen autonomía universitaria y no están obligados a aceptar una fuerza política que debe ser ejecutada.

En la segunda categoría, de concepción de la discapacidad en la institución de educación superior, se evidenció que sólo una de las IES contempla la discapacidad desde un modelo social. Otra, desde una perspectiva más socioantropológica. Las otras dos no se rigen por un sólo modelo teórico de discapacidad, sino que por el contrario, mezclan varios modelos, tales como el relacional y el biopsicosocial.

Con relación a la tercera categoría, sobre las bases fundamentales de los programas, servicios o proyectos para la discapacidad, se encontró que sólo una contempla la educación inclusiva como medidas transformadoras del medio para garantizar la participación plena de los estudiantes, por consiguiente todas sus acciones inclusivas van dirigidas al cambio contextual. Otra de ellas, concibe la educación inclusiva como medidas transformadoras que facilitan la interacción entre el medio y la persona con discapacidad. Las otras dos piensan que la educación inclusiva no sólo implica acciones

del medio para suplir las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, sino que también debe considerar transformaciones profundas que garanticen la participación plena de toda la comunidad (actual o futura).

Todos los profesionales entrevistados reconocieron que se ha venido incrementando la apuesta por la inclusión basada en procesos de participación y reconocimiento pleno de los derechos de todos los estudiantes sin importar su situación, que respeten y reconozcan las diversidades humanas y sus derechos.

En la categoría cuatro, “Proceso de acceso a la información e ingreso de las personas en condición de discapacidad en las instituciones de educación superior”, se tenían dos subcategorías. La primera indagaba sobre el proceso de acceso a la información y la segunda sobre el proceso de ingreso de personas con discapacidad a las IES. En la primera subcategoría, según lo reportado por los entrevistados(as) todas las IES participantes poseen información accesible y asequible para todos los aspirantes sobre su proceso de admisión; pero sólo tres de las cuatro manifiestan ofrecer información accesible y asequible a todos los aspirantes en esta etapa con relación al programa, proyecto o dependencia de educación inclusiva (sus fundamentos, su *¿qué hacer?*, sus procedimientos, etc.), expresando una de ellas que aunque se realiza la difusión de esta información, ésta no tiene el alcance deseado. Sin embargo, una vez el estudiante es admitido, el programa curricular es informado al respecto, en el 100% de los casos.

Aunque existen procesos de accesibilidad de la información relacionada con el proceso de admisión en las IES, aún faltan esfuerzos para la difusión de información del programa, proyecto o dependencia de educación inclusiva- discapacidad para los estudiantes con discapacidad. Este factor puede convertirse en un elemento a tener en cuenta por el o la estudiante con discapacidad al momento de seleccionar una IES.

Llama la atención que la primera etapa del proceso de educación superior, de acceso a la información por parte de los estudiantes aspirantes, es la más subestimada por las IES. Si bien existen medidas que hacen de esta una fase propia para todos y todas, a lo largo de las conversaciones hechas con las IES esta temática no fue expuesta directamente.

La segunda subcategoría busca información relacionada con los procesos de admisión, y mostró que en dos de las universidades participantes existen procesos de admisión iguales para todos los aspirantes, y proveen a la persona con discapacidad las herramientas necesarias que le permitan enfrentarse este proceso en igualdad de oportunidades. Una de ellas, genera procesos de admisión específicos para las personas con discapacidad, es decir, diferentes a la admisión “regular”. Y otra de las IES promueve procesos de admisión iguales para todas las poblaciones especiales, eliminando las barreras de acceso, ya que estos procesos están diseñados de tal forma que todos los aspirantes tengan las mismas oportunidades.

Cada una de las cuatro IES analizadas maneja procesos de admisión diferentes, debido posiblemente a la diversidad en sus bases conceptuales. Sin embargo, todas comparten un eje común que es garantizar el ingreso de las personas con discapacidad en condiciones de equidad e igualdad.

Retomando las categorías principales, la quinta categoría de procesos de permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior es la categoría más extensa, ya que cuenta con diez subcategorías que fueron construidas debido a la amplitud de factores que contemplan los momentos de permanencia y egreso de la Universidad.

La primera subcategoría sondea aspectos sobre la accesibilidad física del campus universitario, hallando que tres de las IES participantes, bajo su criterio, poseen campus universitarios con mediana o baja accesibilidad física. De éstas, una reporta que su accesibilidad se

limita a una sola de sus sedes y sólo a aspectos de señalización de la misma. La universidad restante por el contrario piensa que sus campus poseen una accesibilidad física alta.

Es evidente que una de las barreras más importantes o significativas percibidas por las IES entrevistadas es la accesibilidad física. Este aspecto priva a el y la estudiante con discapacidad de explorar su campus, creando dependencias, aislamientos o restricciones. Es entendible que en los procesos de diseño y construcción de los campus no fueran pensados para todos y todas debido a las concepciones y dinámicas manejadas en la época, no obstante esto no debe ser una excusa; actualmente las instituciones deben iniciar procesos de transformación que cambien esas realidades, por una que responda a los principios de educación inclusiva, derechos y diversidad humana.

La segunda subcategoría indaga sobre las herramientas disponibles en el aula de clase para los estudiantes con discapacidad de cada IES, descubriendo que tres de las cuatro universidades entrevistadas, si bien no proporcionan en su totalidad las herramientas o estrategias de aula necesarias para garantizar la participación plena de los estudiantes con discapacidad, sí proporcionan algunas e incluso gestionan con entidades externas el préstamo o implementación de otras. La última de ellas proporciona en su totalidad las herramientas y estrategias necesarias.

Si bien las IES participantes no están en la posición de proveer (debido a condiciones internas) todas las herramientas que necesitan en el aula, los estudiantes con discapacidad han generado alternativas divergentes, como recurrir a terceros que los apoyen, para garantizar su participación plena y el acceso a las mismas. Aun cuando no es la situación ideal, estas propuestas han sido recogidas positivamente y seguramente serán usadas en el futuro.

La tercera subcategoría indagó sobre la tecnología disponible (no sólo en el aula) para el uso de los estudiantes con discapacidad,

revelando que una de las universidades entrevistadas afirma que la única tecnología accesible que poseen es aquella diseñada para suplir las necesidades específicas de la población con discapacidad. Las tres restantes no sólo cuentan con tecnología diseñada para personas con discapacidad, sino que además poseen tecnología estándar sin barreras, ya que es accesible para toda la población. La mitad de las universidades entrevistadas se muestra receptiva a abrir espacios en los cuales pueden introducirse tecnología proporcionada por terceros, siempre y cuando ésta favorezca el proceso de equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad.

Es amplio el porcentaje de IES que disponen de tecnología accesible para todos y todas y aún más alto las que disponen de tecnología específica para personas con discapacidad. Lo anterior refleja el interés de las instituciones por proporcionar herramientas que garanticen la plena participación de los estudiantes en su vida universitaria. Sin embargo, es válido resaltar que todas priman (según lo reportado) las tecnologías de uso preferencial para personas con discapacidad visual, generando dudas con respecto a la respuesta que se está dando a las necesidades de otras poblaciones.

La cuarta subcategoría rastrea información correspondiente a la posibilidad de emplear ajustes curriculares y/o pedagógicos en los diferentes programas de las IES en las cuales participen estudiantes con discapacidad una de las universidades emplea modificaciones curriculares, otra emplea tanto cambios pedagógicos como curriculares y las dos restantes emplean tanto ajustes curriculares como acercamientos a las metodologías específicas del diseño universal.

Es evidente que las IES se encuentran abiertas a realizar ajustes en materia académica o pedagógica para garantizar equidad en la participación en el aula de todos los y las estudiantes. Aunque no todas las instituciones realizan los mismos ajustes, todas buscan el mismo objetivo. Es de resaltar que en la mayoría de los casos surgen alternativas pedagógicas

pensadas para propiciar el aprendizaje de todos los estudiantes.

La quinta subcategoría, refiere sobre los procesos evaluativos desarrollados para los estudiantes con discapacidad a lo largo de su carrera universitaria, descubriendo que las IES consultadas realizan ajustes en estos, respondiendo así a las necesidades y capacidades particulares de cada estudiante con discapacidad. Entre las modificaciones implementadas están: en tres de ellas el cambio de la modalidad de presentación del examen; en dos la extensión de tiempo, lectura del examen, uso de tecnología-JAWS y modificación del lenguaje y/o vocabulario de la prueba; y sólo en una de ellas dispone de espacio accesible o asistentes.

Como se refleja en los datos anteriores todas las IES mencionan ajustes en los procesos evaluativos (aunque no todas refieren los mismos), lo que evidencia grandes avances hacia la vivencia de un proceso educativo equitativo que reconozca la diversidad. Es válido aclarar que todos los entrevistados coinciden al decir que las universidades suelen dejar un gran margen de libertad en este proceso a lo acordado entre los docentes y los estudiantes, ya que al puntualizar la situación ésta puede ser mejor atendida.

La sexta subcategoría da cuenta de la existencia, de procesos de asesoramiento y/o capacitación a sus docentes sobre temáticas concernientes a la educación inclusiva y la discapacidad, encontrando que todas las universidades colaboradoras proporcionan asesorías o disponen de espacios donde sus docentes pueden acudir para ampliar sus conocimientos sobre estas temáticas. En tres de ellas esta asesoría se ofrece para quienes deseen participar voluntariamente. En la otra se hace formación en espacios de asistencia masiva, donde todos los docentes, relacionados o no con estudiantes con discapacidad, participan.

Estos procesos de asesoramiento y/o capacitación sobre discapacidad y educación inclusiva también se indagaron en otras

instancias, como los administrativos, constituyendo así la séptima subcategoría. En todas las universidades participantes se brindan este tipo de jornadas, siendo en tres de ellas jornadas de participación abierta y voluntaria. En la restante, al igual que en los docentes, se dan jornadas formativas de asistencia obligatoria para los administrativos de la institución.

El hecho que ya se esté ejecutando este tipo de acciones es un gran avance de las IES de Bogotá en cuanto a educación inclusiva, puesto que estas herramientas eliminan paradigmas erróneos sobre la concepción de discapacidad que albergan los estamentos docente y administrativo, las cuales crean barreras actitudinales. Sin embargo, dejar este tipo de medidas a libre albedrío de la comunidad docente y administrativa es un dilema, pues, por un lado, si no se respetara la libertad en esta decisión, se pueden violentar o deslegitimar la pedagogía del docente o el protocolo de acción del administrativo. Además, obligarlos a asistir puede generar sentimientos de aversión hacia las nuevas pedagogías, dificultando su implementación. Por otro lado, la obligatoriedad proporcionaría herramientas a toda la comunidad, preparándolos para enfrentarse a estas situaciones cuando sea necesario, abriendo nuevas perspectivas desconocidas para muchos. Es por ello que es indispensable encontrar un equilibrio entre ambos.

La octava subcategoría rastrea los procesos de difusión de conocimiento sobre la discapacidad y la educación inclusiva en la comunidad estudiantil de las IES consultadas, descubriendo que en dos de ellas se brindan charlas, foros, jornadas, campañas, tertulias, cursos y/o cátedras sobre estas temáticas al estudiantado en general, en las cuales la participación es de carácter libre. Otra genera las mismas medidas pero con una índole obligatoria. La que resta genera tanto las anteriores medidas de índole libre como información escrita de acceso autónomo sobre estas temáticas.

Como es sabido, la comunidad universitaria no sólo se compone de docentes y administrativos,

los estudiantes también hacen parte de ésta, por lo cual las acciones transformadoras de paradigmas deben contemplarlos a ellos y ellas también, para concebir una eliminación de barreras actitudinales reales. Aunque todas las IES participantes generan medidas transformadoras de paradigmas en la comunidad estudiantil, sólo una ha logrado abarcar el total de la comunidad y las tres restantes, aunque realizan medidas al respecto, no han alcanzado ese gran impacto.

La novena subcategoría rescata información referente a las actividades de extensión o extracurriculares que se pueden llevar a cabo en las IES, encontrando que en dos de las universidades entrevistadas existen actividades de extensión, en las cuales pueden participar los estudiantes con discapacidad gracias a ajustes o modificaciones que suplen las necesidades propias cada estudiante. Una no genera ningún tipo de actividades de extensión accesible para estudiantes con discapacidad. Otra, aunque genera actividades de extensión accesible a los estudiantes con discapacidad, la participación en estos es escasa o nula. En cuanto a actividades investigadoras, las cuatro universidades entrevistadas tienen grupos de investigación que desarrollan conocimiento sobre temáticas relacionadas con discapacidad y educación inclusiva.

La universidad no sólo gira en torno a la academia, es un ente transversal que toca varios aspectos de la vida de los estudiantes, por lo cual deben propiciarse espacios para que estas divergencias se desarrollen, sin importar la situación de la persona. Como se pudo apreciar, las IES proporcionan actividades extracurriculares para todos los miembros de la comunidad educativa.

Otro aspecto relevante es la construcción y generación de conocimiento sobre discapacidad y educación inclusiva por parte de las IES, ya que estas acciones son indispensables, porque permiten generar nuevas alternativas a favor de la reivindicación de derechos de las personas con discapacidad. Por lo cual es de resaltar que todas las universidades

participantes tienen claro este aspecto y disponen de recursos para generar investigación en la materia.

Y para terminar con esta categoría, la décima subcategoría revela que dos de las universidades entrevistadas poseen un programa, taller y/o charla que apoya el proceso de egreso de la vida universitaria e ingreso a la vida laboral; sin embargo, este programa está diseñado para la comunidad estudiantil en general, aunque se plantea el diseño de un subprograma específico para la población con discapacidad. Las otras dos no cuentan con ningún tipo de programa de esta índole.

Al terminar el proceso de formación universitaria e ingresar al mundo laboral se afrontan múltiples cambios, por lo tanto es importante que las IES generen procesos de transición, y más para la población con discapacidad que puede tener otras necesidades de adaptabilidad. Desafortunadamente dos de las IES entrevistadas no cuentan con estos recursos; y las otras dos, aunque poseen elementos de esta índole, son generalizados, lo que cuestiona la atención de demandas propias de los estudiantes con discapacidad.

Retomando las macro-temáticas, la número seis rastrea información sobre las barreras que puede enfrentar el proceso de educación inclusiva dentro de las IES, encontrando que una de las universidades presenta barreras actitudinales, otra presenta barreras administrativas y actitudinales. Otra presenta tanto barreras políticas como financieras. Y la última posee barreras financieras y administrativas.

Las barreras financieras, administrativas y actitudinales son los principales obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes con discapacidad y las funcionarias cuando tratan de llevar a cabo procesos de educación inclusiva en estas universidades, ya que estos factores limitan la adquisición, la efectividad, la oportunidad y el acceso a las condiciones mínimas requeridas para un proceso de aprendizaje equitativo.

En cuanto a la categoría siete, que da cuenta de los facilitadores adicionales a los ya mencionados anteriormente, que pueden llegar a tener los procesos de educación inclusiva dentro de las IES entrevistadas, vemos que programas de becas específicas para esta población sólo se encuentran en una de las universidades encuestadas.

La última categoría reporta la proyección que las universidades generan en cuanto a su proceso de educación inclusiva. Todas pretenden continuar con el proceso pero agregándole algunos cambios en éste, en pro de su mejora.

Los procesos de educación inclusiva no deben ser estáticos ya que deben responder a la evolución conceptual de la discapacidad, de la educación inclusiva, a los cambios contextuales, académicos y políticos por los cuales atraviesan las universidades a lo largo de su recorrido. En otras palabras, los procesos de educación inclusiva deben responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, las cuales pueden variar constantemente debido a las modificaciones del contexto. Por lo cual se espera que las universidades cuenten con planes futuros de transformación de sus procesos de educación inclusiva, pensados desde la diversidad humana.

8. Discusión

Con base en los resultados obtenidos y expuestos anteriormente se pudo evidenciar que, en lo relacionado con la revisión de literatura internacional, predomina la producción de información sobre el proceso de educación inclusiva en IES en América del Norte, lo cual puede atribuirse al contexto regional en el que están ubicados los autores del estudio. Los Estados Unidos poseen desde 1973 la *Ley de Rehabilitación* que podría considerarse como la primera legislación nacional sobre “derechos civiles” para las personas con discapacidad. Esta ley posee la sección 504, que estipula:

“Cualquier institución (pública o privada) debe estar preparada para hacer ajustes académicos apropiados, modificaciones razonables a las políticas y prácticas con el fin de permitir la plena participación de los estudiantes con discapacidades en los mismos programas y actividades que se ofrecen a los estudiantes que no tienen discapacidades” (Coe College, s.f.).

Esta política, que ha regido desde hace más de 40 años, ha propiciado el desarrollo de muchas acciones por parte de las IES en USA, entre estas la publicación de sus propios manuales sobre educación inclusiva y discapacidad (Harbour, W. & Madaus, J., 2011). Todo esto se vio reforzado y estructurado por la *Ley ADA, American with disabilities Act*, de 1990.

En cuanto al continente europeo, que fue la segunda región con mayor porcentaje de publicaciones, se atribuye su producción a que muchos de los países de este continente han sido abanderados en cuanto a temáticas y procesos de educación inclusiva, por consiguiente son ejemplo de esta temática ante el mundo.

Es de reseñar que internacionalmente las universidades se están preocupando cada vez más por convertirse en lugares que respeten y reivindiquen la diversidad humana. Esto se ve reflejado en que constituyen la principal fuente de manuales sobre educación inclusiva en las IES. Y este interés no sólo se limita a la publicación de esta información, sino a la creación de programas, dependencias, oficinas o proyectos que velen internamente por estos procesos.

En cuanto al panorama regional, se evidencia que las IES de Bogotá entrevistadas no son ajenas a procesos de educación inclusiva, ya que los han venido realizando tiempo atrás. Sin embargo, sólo hace cinco o diez años se han construido formalmente programas, dependencias, oficinas o proyecto específicos que manejen estas acciones.

A pesar de que las IES poseen una trayectoria, aún no se manejan estadísticas claras, lo cual

dificulta los procesos de caracterización de la población y rastreo de sus necesidades. No obstante, este proceso estadístico no debe implicar una rotulación de los estudiantes, por el contrario deben respetar la auto identificación de las mismas con la situación de discapacidad.

Como se mencionó anteriormente, Colombia tiene un marco político que promueve la educación igualitaria para todos y todas; sumado a esto se lanzó en el mes de marzo del año en curso los lineamientos de educación inclusiva en educación superior. Ante estos, las universidades encuestadas muestran su apoyo pero no dejan de cuestionarse muchas de las estrategias planteadas. Sin embargo, esto no debe ser una excusa por la cual las IES no cumplan con el objetivo principal que es brindar educación equitativa para todos y todas.

Las primeras leyes colombianas que esbozan esfuerzos sobre educación inclusiva se remontan a 1994, a nivel de básica, primaria y secundaria, mientras que los programas, dependencias o proyectos formales de educación inclusiva en IES no superan una década de existencia. Lo anterior sugería la necesidad de crear mecanismos más vinculantes y medidas de regulación más rígidas con las IES, necesidad que se espera sea suplida con los lineamientos lanzados recientemente por el Estado.

Pero no son solo los lineamientos de educación inclusiva del Estado los que determinan los caminos a recorrer por las IES, estos también están determinados por sus concepciones con respecto a la discapacidad y educación inclusiva, los cuales manejan un eje común referido a *las personas con discapacidad como sujetos de derechos*.

En cuanto al concepto de inclusión y educación inclusiva, éste trasciende la atención exclusiva de estudiantes con discapacidad y se entiende en un sentido amplio como transformaciones profundas del medio, que garanticen la participación y los derechos a todos los seres humanos sin importar su situación, como lo plantea la UNESCO, con una educación para todos (MEN, 2014).

En cuanto a las medidas empleadas por las IES de Bogotá, es evidente que existen herramientas tecnológicas y estrategias de aula disponibles para los estudiantes con discapacidad, con desarrollos diferenciados por tipos de discapacidad. Todo esto se entiende como el capital experiencial acumulado que va marcando el futuro, a partir de las propias historias académicas desarrolladas con los estudiantes. Se observan mayores avances en cuanto al acceso pero no queda claro en cuanto a la calidad del proceso educativo, dado que aún no se cuenta con evaluaciones en este sentido.

También se emplean ajustes curriculares y/o pedagógicos en los programas ofertados en las IES para las personas con discapacidad, lo cual se reconoce como un gran avance en el camino hacia la educación inclusiva. Sin embargo, estas dinámicas están ligadas en la mayoría de los casos a los conocimientos particulares y manejos que el docente disponga. Se atribuye más a un logro particular que a un avance institucional formal. Estos ajustes pedagógicos en las IES entrevistadas no sólo se limitan a la transmisión de conocimientos sino también a los procesos evaluativos. En estos priman los acuerdos docentes, quienes se sienten a veces muy solitarios en la toma de estas decisiones, corriéndose el riesgo de incluso generar inequidades.

Las IES reportan que, aunque existen muchas ofertas y oportunidades en la vida cotidiana universitaria (actividades sociales, culturales y deportivas), en la mayoría de los casos no son aprovechadas por los estudiantes con discapacidad, lo cual amerita un mayor esfuerzo de promoción para incluir a esta minoría universitaria, de forma tal que la inclusión no se restrinja solo al p \acute{e} nsum curricular, sino realmente permita la vivencia plena de la vida universitaria.

Es preciso resaltar los m \acute{u} ltiples espacios de investigaci3n que se han abierto en las IES bogotanas para tem \acute{a} ticas relacionadas con la discapacidad y la educaci3n inclusiva, ya que se reitera la investigaci3n como una de las herramientas creadoras y transformadoras

de las concepciones y acciones sobre la materia. Por consiguiente, de este esfuerzo seguramente surgir \acute{a} n nuevos conocimientos y retroalimentaciones que promover \acute{a} n la calidad de los procesos educativos (Fl3rez *et al.*, 2009).

Uno de los campos que se observaron m \acute{a} s desprotegidos por los programas, dependencias, proyectos u oficinas de educaci3n inclusiva y discapacidad es la etapa de egreso. Situaci3n que es preocupante debido a las m \acute{u} ltiples transformaciones que en este periodo tienen lugar y, por consiguiente, a la necesidad de apoyo que esto implica.

Aunque el proceso de educaci3n inclusiva ha fluido en las IES, los estudiantes no dejan de enfrentarse diariamente a barreras, las cuales, aunque son vividas individualmente, muchas veces pueden coincidir. Entre las barreras que predominan y han sido reportadas insistentemente en la literatura se encuentran las financieras, las administrativas y las actitudinales (Antonak y Livneth, 2000; Verdugo, 2013; Bernal y Moreno, 2013). Estas barreras pueden explicar algunas de las situaciones vividas en las IES, tales como la baja accesibilidad f \acute{i} sica, la no adquisici3n de algunas herramientas tecnol3gicas, la demora en la construcci3n de una pol \acute{i} tica institucional, entre otras ya mencionadas.

Seg \acute{u} n el panorama expuesto, las IES de Bogot \acute{a} estudiadas est \acute{a} n comprometidas con ofrecer una educaci3n inclusiva para sus estudiantes con discapacidad, y con este aprendizaje est \acute{a} n proyect \acute{a} ndose a una inclusi3n m \acute{a} s amplia de diversas poblaciones, como los ind \acute{i} genas y afro descendientes. No obstante, falta mucho camino por recorrer para alcanzar los est \acute{a} ndares internacionales.

Algunos de los puntos cr $\acute{i$ ticos identificados se refieren a cuatro dimensiones: la conceptual, que reclama una compresi3n m \acute{a} s profunda de conceptos que gu \acute{i} an acertadamente la toma de decisiones; el dise $\acute{n$ o de pol $\acute{i$ ticas id3neas que permitan el avance institucional en esta materia; la de accesibilidad f \acute{i} sica, comunicativa y arquitect3nica que facilite los procesos

educativos; y finalmente, la de transformaciones en las creencias, prácticas y procesos liderados por los miembros involucrados en cada uno de los momentos de la vida universitaria (Osorno y Vargas, 2013; Flórez *et al.*, 2009).

Cuando las acomodaciones y los ajustes son incorporados por toda la comunidad educativa, ésta le encontrará muchos usos y beneficios adicionales a los inicialmente planteados, lo que hace que se conviertan en transformaciones institucionales (Universidad Comunitaria Gateway, s.f.).

9. Recomendaciones

Una vez expuesto el panorama actual vivido por algunas universidades de Bogotá con respecto a los procesos de educación inclusiva, se han diseñado algunas recomendaciones para contribuir a la construcción de ambientes educativos que respeten la diversidad humana y sus derechos. Éstas se resumen en tres grandes aspectos: la construcción de ajustes y acomodaciones razonables, la introducción del diseño universal para el aprendizaje y la consolidación de un espacio institucional visible que lidere los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad.

9.1. Ajustes y acomodaciones razonables

Los ajustes se deben manejar de manera individual, mas no como un conjunto específico de acomodaciones que se asignan automáticamente a una condición o diagnóstico en particular (Universidad de Virginia, s.f.). Tampoco son generalizables para los entornos de aprendizaje de un estudiante con discapacidad, sino que deben ser proporcionados con una especificidad de clase por clase, ya que una acomodación que es razonable en una clase puede no serlo para otra (Universidad de Mississippi - Oficina de servicios para estudiantes con discapacidad, 2011; Universidad de Alcalá, 2005).

En síntesis, las acomodaciones deben estar disponibles para quienes lo requieran, bajo criterios personalizados, y en lo posible deben ir naturalizándose de forma tal que vayan eliminando barreras y mejorando los niveles de inclusión educativa.

9.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Entre las estrategias educativas inclusivas se encuentra el Diseño Universal para el Aprendizaje, (Rose & Meyer, 2008; Moreno *et al.*, 2014) en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (Center for Applied Special Technology, CAST), y propone un conjunto de principios para los programas académicos que dan a todas las personas la igualdad de oportunidades para aprender.

El DUA permite atender de manera individual los estilos cognitivos, las formas de aprender, las necesidades de aprendizaje, los niveles de comprensión y, especialmente, potenciar todas las capacidades de los estudiantes. Sin lugar a dudas, busca lograr el aprendizaje autónomo de los estudiantes, y el DUA garantiza que esto efectivamente suceda.

A continuación se sugieren algunas acciones puntuales para ser implementadas por cada uno de los agentes que intervienen en el proceso de educación inclusiva en las IES.

9.3. Programa, dependencia u oficina de educación inclusiva y discapacidad

Es importante y necesario crear una oficina, dependencia, instancia o programa formal, articulado con la organización académica preferiblemente, o de bienestar, si fuese el caso, encargada de liderar todo el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad. Este programa u oficina deberá diseñar, implementar, monitorear y evaluar todo el proceso académico, desde que se es aspirante a la universidad, hasta que se egresa y se está en la búsqueda de trabajo. Contará con un recurso humano especializado

en el tema que sea competente para orientar todas estas iniciativas, además de ofrecer talleres, charlas, eventos, materiales y asesorías, o cualquier otra medida de acompañamiento en el proceso de transición de la vida universitaria a la vida laboral, específico para estudiantes con discapacidad.

En síntesis, la educación superior inclusiva, para todos y todas, es una visión educativa que ha ganado cada vez mayor fuerza, pero que demanda todavía muchos esfuerzos institucionales, pedagógicos y culturales. En

último término, se necesitan principalmente transformaciones políticas educativas que beneficien a todo el que desee aprender, sin importar su condición. No es un resultado inmediato, sino una transformación social y cultural resultante de acciones intencionadas, estratégicas, sostenidas, supervisadas y centradas en la diversidad de necesidades de las personas con discapacidad, en principio, extensible a todas las otras minorías excluidas. Se debe comenzar cuanto antes y este estudio recoge unos valiosos esfuerzos que esperan irradiar a toda la sociedad colombiana.

Referencias bibliográficas

- Antonak, R. F. & Livneh, H. (2000): "Measurement of attitudes towards persons with disabilities", *Disabil Rehabil*, march 20, 22(5): 211-224.
- Barnes, C. & Mercer, G. (1996): *Exploring the Divide*, Leeds: The Disability Press.
- Barton, L. (1989): *Disability and dependency*, London: Psychology Press.
- Bernal, C. y Moreno, M. (2013): *CIF-NJ. Educación inclusiva y jóvenes con discapacidad intelectual*, Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Brandt, N. E & Pope, A. M. (1997): *Enabling America. Assessing the Role of Rehabilitation Science and Engineering*, Washigton: The National Academy Press.
- Buelvas, J. et al. (2013): *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles: Aportes para una universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional. Proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina –MISEAL*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- CAST (2011): *Diseño Universal para el Aprendizaje Directrices versión 2.0*. Wakefield, MA: Autor.
- Coe College (s.f.): *Handbook for students with disabilities* (en línea). <http://www.coe.edu/uploads/pdfs/campuslife/aap/disabilityhandbook.pdf>, acceso 14 de febrero de 2014.
- Colombia. Ley 361/1997, de 7 de febrero, por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones, *Diario Oficial*, núm 42.978, de 11 de febrero de 1997.
- Colombia (1991): *Constitución política de Colombia*. Congreso General de la República de Colombia (en línea). <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>.
- Consejo Superior Universitario (2012): *Acuerdo 36/2012. Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia*, Bogotá: Autor.

- DANE (2005): *Censo general Departamento Nacional de Estadística DANE*. Colombia.
- Danel, P. M. *et al.* (2011): “Comisión Universitaria sobre discapacidad: De la génesis a la institucionalización”. En: Kazt, S. L. & Danel, P. M. (comp.): *Hacia una universidad accesibles: Construcciones colectivas por la discapacidad*, Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (Edulp): 19-45.
- Flórez, R. *et al.* (2009): “Lineamientos de política para la atención educativa de población en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia”, *ARETE*, 9: 11-24.
- Gateway Community College. (s.f.): *Student Handbook Disability Resource Service* (en línea). <<http://www.gatewaycc.edu/sites/default/files/imce/images/disabilityhandbookfall093.pdf>>, acceso 14 de febrero de 2014.
- Gómez, C. A. y Cuervo, C. (2007): *Conceptualización de discapacidad: Reflexiones para Colombia*. Maestría en Discapacidad e inclusión Social, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Harbour, W. & Madaus, J. (eds) (2011): *Disability Services and Campus Dynamycs*, San Francisco: Jossey Bass.
- Ministerio de Educación Nacional (2014): *Lineamientos política de educación superior Inclusiva. Propuesta estratégica para ser implementado al interior de las entidades de educación superior para procesos inclusivos de población vulnerable*, Bogotá, Colombia.
- Moreno, M. (2011): *Infancia, políticas y discapacidad*, Bogotá: Unibiblos.
- Moreno, M. *et al.* (2014): *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa*, Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Naciones Unidas (2006): *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, New York: ONU (en línea). <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>.
- Office of Disability Services of George Mason University. (s.f.): *Faculty Guide on Teaching Students with Disabilities* (en línea). <http://ods.gmu.edu/documents/Faculty_Guide.pdf>, acceso 14 de febrero de 2014.
- Oliver, M. (1996): *Defining Impairment and disability: Issues at Stake*, Leeds: The Disability Press.
- Organización Mundial de la Salud (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*, Ginebra: OMS.
- Osorno, M. L. y Vargas, D. R. (2013): “Experiencia de inclusión de personas en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia”. En: Pérez, L.; Fernández, A. & Katz, S. (comp.): *Discapacidad en Latino América: Voces y Experiencias Universitarias*, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (Edulp): 201-208.
- Palacios A. y Bariffi, F. (2007): *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención internacional sobre derechos de las personas con discapacidad*, Madrid: Ediciones Cinca, Colecciones CERMI-Telefónica.
- Pérez, L.; Fernández, A. y Katz, S. (comp.) (2013): *Discapacidad en Latino América: Voces y Experiencias Universitarias*, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (Edulp).
- Riveros, T. y Moreno, M. (2012): *Educación superior basada en diseño Universal para el aprendizaje (DUA): Una propuesta para futuros estudiantes Universitarios*. Tesis inédita para el título de fonoaudióloga, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rose, D. & Meyer, A. (2008): *A practical reader in Universal design for learning* (2nd. ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- St. Thomas University (2013): *Student Accessibility Services handbook* (en línea). <http://w3.stu.ca/stu/administrative/student_life/disabilities/default.aspx>, acceso 14 de febrero de 2014.

- Turnbull, R. & Stowe, M. (2001): "Five Models for Thinking about disability: Implications for policy responses", *Journal of Disability Policy Studies*, 12(3): 198-205.
- UK College. (s.f.): *Handbook for students and applicants with disabilities* (en línea). <<http://www.law.uky.edu/files/docs/lawadahandbook.pdf>>, acceso 14 de febrero de 2014.
- Universidad de Alcalá (2005): *Unidad de integración y coordinación de políticas de discapacidad* (en línea). <<http://www.uah.es/discapacidad/>>, acceso 14 de febrero de 2014.
- University of Guelph (2000): *A Handbook for Faculty on Learning Disability Issues* (en línea). <<http://www.uoguelph.ca/tss/resources/pdfs/lophandbook.pdf>>, acceso 14 de febrero de 2014.
- University of Mississippi Office of student disabilities service (2011): *Handbook for students with disabilities* (en línea). <www.olemiss.edu/depts/sds>, acceso 14 de febrero de 2014.
- University of New Mexico (2004): *Faculty Handbook Disability Issues: Expect Access* (en línea). <<http://as2.unm.edu/facultyhandbook.html>>, acceso 14 de febrero de 2014.
- University of Nipissing. (s.f.): *A Faculty Guide to Accommodating Students Registered with Student Accessibility Services* (en línea). <<http://www.nipissingu.ca/departments/student-development-and-services/accessibility-services/Documents/Faculty%20Handbook%20-%20updated%20May%202013.pdf>>, acceso 14 de febrero de 2014.
- University of Virginia (s.f.): *Accommodating Students with Disabilities: A handbook for University of Virginia faculty and staff* (en línea). <http://www.wise.virginia.edu/dss/facstaff_info>, acceso 14 de febrero de 2014.
- Verdugo, M.A. (2013): *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia*, Madrid: Amaru Ediciones.