

**BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD A LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ESCUELA COLOMBIANA DE REHABILITACIÓN**

**INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL**

**DIANA ROCÍO VARGAS PINEDA**

**CARLOS ALBERTO PÉREZ**

**Asesor metodológico**

**EDITH GÓMEZ**

**Asesora estadística**

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA**

**ESCUELA COLOMBIANA DE REHABILITACIÓN**

**FACULTAD DE TERAPIA OCUPACIONAL**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN CAPACIDADES HUMANAS, SALUD E INCLUSIÓN**

**BOGOTÁ, SEPTIEMBRE DE 2014**

**Tabla de contenido**

Índice de Figuras .....	2
Índice de Tablas.....	3
Resumen.....	4
Problema de investigación .....	5
Marco de Referencia .....	12
Método.....	19
Consideraciones éticas.....	24
Resultados .....	25
Conclusiones y Recomendaciones .....	47
Lista de Referencias.....	52
Anexos.....	57

## Índice de Figuras

Figura 1. Organigrama institucional .....	21
Figura 2. Porcentaje de participación por facultades.....	26
Figura 3. Distribución por sexo .....	26
Figura 4. Presencia de la discapacidad .....	27
Figura 5. Contacto previo con personas con discapacidad .....	28
Figura 6. Ámbitos en los cuales se ha tenido contacto con personas con discapacidad .....	29
Figura 7. Valores totales obtenidos .....	31
Figura 8. Representación de los valores totales obtenidos .....	32
Figura 9. Valores totales obtenidos en porcentaje .....	32
Figura 10. Máximos valores posibles por aspecto indagado y valores obtenidos .....	33
Figura 11. Representación de la media obtenida en el aspecto político .....	34
Figura 12. Calificaciones medias del aspecto político según grupo de participantes .....	34
Figura 13. Calificaciones de los enunciados del aspecto político .....	36
Figura 14. Calificaciones de los enunciados del aspecto político según opciones de respuesta .....	36
Figura 15. Representación de la media obtenida en el aspecto administrativo .....	36
Figura 16. Calificaciones medias del aspecto administrativo por grupo de participantes .....	37
Figura 17. Calificaciones de los enunciados del aspecto administrativo .....	38
Figura 18. Calificaciones de los enunciados del aspecto administrativo según opciones de respuesta .....	39
Figura 19. Representación de la media de calificación obtenida en el aspecto sociocultural.....	40
Figura 20. Calificaciones del aspecto sociocultural según grupos de la comunidad universitaria .....	40
Figura 21. Calificaciones de los enunciados del aspecto sociocultural .....	41
Figura 22. Calificaciones de los enunciados del aspecto sociocultural según opciones de respuesta .....	42
Figura 23. Representación de la media de calificación obtenida en el aspecto académico .....	43
Figura 24. Calificaciones del aspecto académico según grupos de la comunidad universitaria.....	43
Figura 25. Calificaciones de los enunciados del aspecto académico .....	44
Figura 26. Calificaciones de los enunciados del aspecto académico según opciones de respuesta .....	44

**Índice de Tablas**

Tabla 1. Distribución de la población que conforma la comunidad universitaria .....	22
Tabla 2. Distribución de los estudiantes de la Escuela Colombiana de Rehabilitación.....	22
Tabla 3. Cantidad de instrumentos aplicados según facultad y semestre.....	23
Tabla 4. Distribución de las afirmaciones de la escala según aspectos definidos .....	29
Tabla 5. Calificación de las opciones de respuesta .....	30
Tabla 6. Calificación de las opciones de respuesta según aspecto indagado.....	31

## Resumen

La educación inclusiva comprende todo tipo de actividades que favorecen el ingreso, la permanencia y graduación de poblaciones vulnerables en diferentes ciclos educativos. Desde el año 2007 en Colombia se están visibilizando más acciones que estimulan el acceso de la población con discapacidad a la educación superior. La investigación pretendió identificar la percepción sobre barreras y facilitadores para la inclusión de personas con discapacidad en la Escuela Colombiana de Rehabilitación, incorporando para el análisis los aspectos político, administrativo, sociocultural y académico. Se hizo uso de un instrumento que indagaba por datos generales y luego por información específica por medio de una escala tipo Likert. El instrumento se aplicó a 200 miembros de la comunidad universitaria: Estudiantes, docentes y administrativos, logrando un volumen de población de 40 personas entre los docentes y administrativos y por cada una de las facultades: Fisioterapia, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología. Se encontró que de los aspectos estudiados, el sociocultural se puede considerar como un facilitador, mientras que los tres restantes fueron calificados con un puntaje medio, por lo cual no son considerados como barreras pero tampoco como facilitadores. Este es el caso del aspecto político donde se evidencia un importante desconocimiento de la comunidad. Análisis más detallados en cada aspecto, permiten evidenciar la percepción de varios enunciados como barreras, especialmente en los aspectos administrativo y académico. Los resultados son un punto de partida importante para el desarrollo de procesos de educación inclusiva en la institución y sirven de modelo para otras instituciones.

*Palabras clave: Educación inclusiva, personas con discapacidad, educación superior, barreras y facilitadores.*

### Problema de investigación

En los últimos 20 años se ha dado en el contexto internacional un importante desarrollo normativo y de políticas públicas a favor de las personas con discapacidad, con miras a garantizar su inclusión y la restitución y garantía de sus derechos, a causa de la marcada discriminación hacia esta población, lo cual ha dado como resultado una relación directa entre discapacidad y pobreza (Hoogeveen, 2005, Elwan, 1999; Yeo & Moore, 2003; citados por Braithwaite y Mont, 2008). Asimismo, estos autores señalan que la inclusión de personas con discapacidad es fundamental para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, uno de los cuales es proveer educación universal.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008) es el hito actual para la garantía de los derechos, ya que se fundamenta en la dignidad y la autonomía de la población. Las personas con discapacidad según la Convención, “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 5).

Se considera que la discapacidad es “un concepto que evoluciona y que resulta de la 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” (Naciones Unidas, 2008, p. 4). En éste sentido, la realidad de exclusión que suelen vivir las personas con discapacidad exige que los Estados, las instituciones públicas, privadas y la sociedad civil realicen acciones que les permitan el disfrute de los derechos fundamentales, entre los cuales se encuentra el derecho a la educación.

Lo expuesto cobra una importancia significativa si se considera que la población con discapacidad corresponde a un grupo cada vez más amplio de la población mundial. Según el Informe Mundial de Discapacidad (2011), alrededor del 15% de la población mundial experimenta algún tipo de discapacidad. Estimaciones presentadas en este informe calculaban que, para 2012, entre setecientos y mil millones de personas en el mundo experimentarían una discapacidad.

Existen diversos obstáculos que la población con discapacidad debe enfrentar en el día a día en el contexto educativo, los cuales se materializan en barreras físicas, culturales y sociales, así como en contenidos curriculares o estrategias metodológicas que no consideran la diversidad de la población. En este sentido, se requieren ajustes en las dinámicas institucionales preparando y haciendo partícipes a los miembros de la comunidad universitaria, a fin de favorecer su sensibilidad y

valoración de la diversidad humana aportando a la garantía del derecho a la educación. En respuesta a esto, surge la educación inclusiva, entendida en términos de la UNESCO (2012) como un proceso que permite ejercer el derecho a una educación de calidad de los diferentes grupos sociales, de modo que se satisfagan sus necesidades de aprendizaje estimulando la cohesión social.

Este derecho está expresamente sustentado en declaraciones e instrumentos y actos legislativos nacionales e internacionales, que abogan por el pleno desarrollo de la persona y por una educación gratuita en los diferentes niveles de formación independientemente del género, etnia, raza, condición social, económica o de discapacidad, en un marco de diversidad. En el caso de la educación superior, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) promulga en el artículo 26 que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos [...]”; de otro lado, la UNESCO reitera en el Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009, la necesidad de “garantizar la igualdad de acceso a los grupos insuficientemente representados, tales como los obreros, los pobres, las minorías, las personas con capacidades diferentes, los migrantes, los refugiados y otros grupos de población vulnerables” (p. 8).

La Convención sobre los derechos de la población con discapacidad (2008)<sup>1</sup>, reitera en el artículo 24 que: “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación, y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (p.14).

Este desarrollo normativo sustenta las diversas acciones que realizan los Estados por avanzar hacia la restitución de los derechos de las personas con discapacidad bajo los principios de igualdad de oportunidades y de participación, aportando a su desarrollo humano, aspecto que se logra con mayor vehemencia al favorecer su participación en el contexto de la educación superior.

En el caso colombiano, la reforma a la Constitución Política significó la visibilización de la población con discapacidad y permitió un desarrollo normativo que brindó oportunidades educativas a sectores de la población tradicionalmente excluidos. Asimismo, la reforma permitió a la comunidad abogar por “la no discriminación y la libertad de asociación, favoreciendo la conformación y participación de los movimientos asociativos de las personas en situación de discapacidad quienes se han ido posicionando y exigiendo el reconocimiento y respeto por sus derechos” (Osorno & Vargas, 2013, p. 201). Lo anterior, ha favorecido de manera progresiva, el acceso de un mayor número de

---

<sup>1</sup>Ratificada en Colombia mediante la Ley 1369 de 2009.

personas a la educación superior, derivado de las políticas educativas surgidas desde la Ley 115 de 1993, aunque dicho acceso aún se encuentra altamente restringido, si se considera que aproximadamente sólo un 1% de la población con discapacidad en Colombia logra finalizar estudios superiores (Gómez, 2007).

Como respuesta a esta situación, en Colombia hay un creciente interés de las Instituciones de Educación Superior - IES por avanzar en la inclusión de personas con discapacidad y del Ministerio de Educación Nacional por establecer lineamientos que orienten a las universidades en el diseño de programas incluyentes. Se espera que de esta manera las IES identifiquen los requerimientos de los diversos grupos de población, reflejen en su filosofía institucional los principios de la inclusión y aporten elementos para la generación de capital humano y para la transformación de la sociedad hacia una cultura de la inclusión.

Adicional a lo expuesto, es parte de la responsabilidad social de las IES cuestionarse qué tanto se encuentran preparadas para garantizar un óptimo acompañamiento en el ingreso, la permanencia y la graduación de los estudiantes con discapacidad, manteniendo su calidad educativa y plena participación en los diferentes ámbitos del contexto universitario. Lo anterior se puede evidenciar en términos de facilitadores y barreras, que permiten establecer cómo los diferentes aspectos inmersos en el ámbito de la educación superior, favorecen o no los procesos de inclusión. La Organización Mundial de la Salud (2001), indica en su Clasificación Internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud (CIF) que las características del mundo físico, social y actitudinal (factores ambientales) tienen un efecto de barreras o facilitadores al interactuar con todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad de una persona.

Los facilitadores reflejan los aspectos positivos de los factores ambientales, mientras que su contraparte, los efectos negativos, se reflejan en las barreras u obstáculos. En este orden de ideas, la educación inclusiva pretende la paulatina eliminación de barreras del contexto, permitiendo el pleno desarrollo de las personas con discapacidad, teniendo como fin “hacer frente a los requerimientos educativos de los miembros de la comunidad universitaria, a partir de un sistema educativo que respete la individualidad y que resuelva los problemas desde una cultura de colaboración” (Arnaiz y Ortiz, 1997, citados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, p. 36).

Se ha identificado en investigaciones relacionadas con la transición de personas con discapacidad a la educación superior, que estas tienen que enfrentar cargas adicionales a las que experimentan los otros estudiantes (Figuera & Coiduas, 2013). El hecho de recoger y analizar



información de las principales barreras y facilitadores en los procesos de inclusión, brinda evidencia que sirve de sustento para el desarrollo de diferentes estrategias que se pueden aplicar para ajustar y mejorar la práctica cotidiana. Orrego, et al. (2009) refieren que “el conocer los distintos tipos de barreras y los instrumentos más adecuados de análisis puede facilitar que en cada organización se identifiquen los más relevantes, orientando a la selección de las intervenciones más adecuadas en el proceso de implementación” (p. 30). Lo anterior, para el caso de la educación inclusiva, se convierte en un punto de partida que sensibiliza a la comunidad universitaria y permite reflexionar “conjuntamente en la creación de una serie de condiciones internas que favorecen el cambio” como lo plantea Ainscow et al. (1994) (citados por Sandoval, et al., 2002, p. 231).

En el contexto colombiano, algunas IES se han interesado por avanzar en la consolidación de procesos de inclusión de población con discapacidad. Es así como en el año 2005 por iniciativa de diferentes universidades públicas y privadas, se creó la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad – RCUD, ahora denominada Red de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad. Una de las IES fundadoras de la Red es la Institución Universitaria Escuela Colombiana de Rehabilitación (ECR), la cual ha demostrado desde hace varios años un interés particular por favorecer procesos de inclusión social de personas con discapacidad, en diferentes contextos. Al igual que otras IES, la ECR ha recibido de manera creciente una mayor demanda de estudiantes con discapacidad, situación que le lleva a identificar los avances y las debilidades con las que cuenta para adelantar procesos de inclusión, especialmente, si se tiene en cuenta su compromiso tanto con la formación integral de profesionales de la rehabilitación, como con el tema de inclusión social.

Como parte de la identificación de los procesos de inclusión en la ECR, Gordillo et al. en el año 2012 aplicaron en el instrumento “Guía de accesibilidad para la integración social de las personas con discapacidad en la educación superior” de la UNESCO, que evalúa las dimensiones de accesibilidad física de tránsito y permanencia, en la calidad de los servicios, en la comunicación de la información y en el uso de productos, identificando entre otros elementos, fortalezas relacionadas con la accesibilidad física, el acompañamiento desde el Programa de Vida Universitaria - PVU y la realización de cátedras como cultura y sociedad.

No obstante estas fortalezas, se encontraron vacíos relacionados con la política institucional y la presencia de lineamientos para asegurar la permanencia de estudiantes con discapacidad, así como en los aspectos relacionados con el acceso a la comunicación y la información en el entorno universitario. Es de aclarar que la investigación no analizó de manera detallada elementos relacionados con los aspectos socioculturales, administrativos o académicos debido a que no se

## EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ECR

encuentran incorporados con detalle en la Guía, sin embargo, son elementos que las IES requieren identificar para contar con una línea de base dirigida a la identificación de los aspectos con los que cuenta la Institución para llevar a cabo una inclusión exitosa.

Considerando los aportes de las IES a la transformación de la sociedad, su responsabilidad social frente al desarrollo humano de la población del país, las futuras exigencias de inclusión de poblaciones diversas en términos de acreditación en Colombia, así como la comprensión actual de la discapacidad bajo un enfoque de derechos, se considera importante identificar qué tanto la comunidad universitaria de la ECR percibe estar preparada para los procesos de inclusión.

Por último, retomando la declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009, “se ha demostrado que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, entre otros los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de la Educación para Todos (EPT)”. Está claro que este último objetivo propuesto desde la Declaración de Salamanca (1994), sumado a la importante contribución de la educación superior a la sociedad, contribuyen de manera importante al desarrollo humano de la población con discapacidad.

Atendiendo a los diferentes elementos previamente expuestos, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles la percepción sobre las barreras y los facilitadores con los que cuenta la Institución Educativa Escuela Colombiana de Rehabilitación para la inclusión de personas con discapacidad?

Con el fin de sistematizar el problema, se formulan estas preguntas:

¿Cuál es la percepción sobre facilitadores con los que cuenta la ECR para la inclusión de personas con discapacidad en los aspectos político, administrativo, sociocultural y académico?

¿Cuál es la percepción sobre las barreras con las que cuenta la Institución para la inclusión de personas con discapacidad en los aspectos político, administrativo, sociocultural y académico?

Para dar cumplimiento a las preguntas planteadas se plantean a continuación los objetivos de la investigación.

**Objetivo General:** Identificar la percepción sobre las barreras y los facilitadores con los que cuenta la ECR para la educación inclusiva de personas con discapacidad entre la comunidad universitaria.

#### Objetivos Específicos:

Reconocer la percepción de los facilitadores con los que cuenta la Institución para el logro de la inclusión de personas con discapacidad en los aspectos político, administrativo, sociocultural y académico.

Reconocer la percepción de las barreras con los que cuenta la Institución para la inclusión de personas con discapacidad en los aspectos político, administrativo, sociocultural y académico.

La pertinencia y necesidad de esta investigación se sustenta en tanto, actualmente, el hecho de reconocer la diversidad humana requiere un abordaje amplio que cuente con la mirada de diversas disciplinas; esta aproximación ha llevado a la academia y a otros sectores de la población a repensar las concepciones tradicionales y discriminatorias hacia ciertos grupos de población. Tal experiencia ha tocado de manera importante a las personas con discapacidad y en Colombia, ha significado un cambio de paradigmas en los últimos 20 años, lo que ha permitido, entre otros aspectos, visibilizar a la población, desarrollar propuestas de diversos sectores, avanzar en la producción académica y favorecer la incidencia política y el empoderamiento.

Uno de los resultados de estos desarrollos es la mayor demanda de la población con discapacidad por ingresar a la educación superior, debido a las políticas de inclusión existentes en los niveles de educación básica y media, lo que “generó una importante reflexión del tema en ámbitos como el académico y el gubernamental, cuestionando la respuesta de los establecimientos educativos a los requerimientos de la población” (Osorno & Vargas, 2013, p. 203).

Aún así el acceso a la educación superior y sobre todo la permanencia y conclusión de estudios, siguen siendo restringidos y según Moreno (2006), es el contexto más excluyente de todos, situación que requiere de atención urgente, especialmente para las personas con discapacidad.

Se ha identificado que gran parte de esta población se ubica en países en vía de desarrollo, en los cuales las diferencias e inequidades resultan en la vulneración de derechos, como es el caso del derecho a la educación. En este sentido, el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad insta a los Estados Partes a reconocer la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, como uno de los derechos a ser restituido.

Entre las apuestas que vienen adelantando algunas IES de Colombia, se encuentra el identificar la percepción y/o comprensión de los diferentes miembros de la comunidad universitaria hacia la

discapacidad y de manera conjunta con otras IES de países de América Latina, se evidencia un compromiso de la región en torno a la educación inclusiva (Pérez, Fernández & Katz, 2013). En el caso de Colombia, se cuenta con una amplia normatividad en el tema de discapacidad que sustenta la inclusión educativa en todos los niveles y las invita a la implementación de acciones tendientes a favorecer la igualdad de oportunidades y al mejoramiento de las prácticas académicas.

En el tema de la educación superior, las IES y diversas organizaciones estatales y privadas han comenzado a dar respuesta a la normativa y a las exigencias de la población con discapacidad, así como a los tratados internacionales. Esta situación ha llevado a desarrollos conceptuales y prácticos, que han contado con la participación de diversos actores de la comunidad universitaria y de diferentes áreas del saber con respuestas que han favorecido la inclusión.

Por último, si bien en el momento actual no existe exigencia alguna para que las IES lleven a cabo procesos de inclusión de diversas poblaciones, el Ministerio de Educación Nacional se encuentra adelantando en el momento actual el Índice de inclusión para educación superior, herramienta que permitirá a las universidades identificar con qué elementos cuentan para la inclusión de poblaciones en el marco de la diversidad y que se espera sea, a futuro, un requisito de acreditación institucional por parte del Consejo Nacional de Acreditación. Por lo cual, la identificación de barreras y facilitadores para la inclusión en la ECR, aporta significativamente a la comprensión del tema, al cumplimiento de la normativa, al desarrollo de capacidades y oportunidades de la población con discapacidad, como parte de su compromiso social, avanzado en las posibles exigencias que realicen a futuro las instancias de gobierno.

## Marco de Referencia

### Aproximación a la Educación Inclusiva

La garantía del acceso de la población con discapacidad al sistema educativo es un proceso reciente en el país y ha dependido de la generación de actos legislativos que buscan la garantía de los derechos de la población y su posterior cumplimiento por parte de las instancias encargadas.

El derecho a la educación está consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26.1 el cual declara que “toda persona tiene derecho a la educación y el acceso a los estudios superiores será igual para todos” (p. 4).

Desde otra perspectiva, organismos internacionales como la UNESCO (2005) han explicitado la idea de que la educación inclusiva debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo.

No obstante, persiste una importante exclusión de la población con discapacidad desde los niveles educativos iniciales, lo cual se ve reflejado en su escasa participación en los niveles superiores. Esta es una clara muestra de exclusión social que se evidencia cuando “una sociedad niega las posibilidades de instrucción a una persona o a un grupo de personas, ocasionando detrimento a su enriquecimiento cultural y a su preparación para que a futuro pueda asumir un papel dinámico, informado y decisorio dentro de su grupo social” (Gómez, 2008, p. 141). Esto se encuentra en coherencia con la perspectiva de la UNESCO (2005), organización para la cual la educación inclusiva debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo.

Si bien desde el año 1993 se ha dado una importante promulgación de normas en los ámbitos internacional y nacional, que han pretendido impulsar la inclusión de la población con discapacidad en la educación superior, se evidencian aún importantes dificultades de manera especial en el ingreso debido, entre otras razones, a la deficiente calidad educativa en los niveles básico, medio y vocacional. Esto ha llevado a la generación de brechas que son determinantes en el acceso y en la permanencia de la población en el nivel superior (Balcázar, 2007).

Tal situación exige un proceso de democratización de la educación (Sigal, 1993) y una mayor cobertura, de manera especial entre poblaciones que antes estaban alejadas de escenarios educativos como es el caso de la población con discapacidad. Este hecho cobra gran importancia si se considera la educación como un elemento transformador de las sociedades e imprescindible para el desarrollo de la organización social.

La inclusión de la población con discapacidad a la educación superior es de vital importancia si se tienen en cuenta sus implicaciones sociales, en tanto la academia idealmente debe dar respuesta a los diversos asuntos de una sociedad en constante transformación, bajo un permanente intercambio. Como lo afirma Tünnermann (2000) la educación superior es una parte fundamental del desarrollo social, cultural, económico y biosostenible de las diferentes comunidades y naciones. Este mismo autor señala que la educación se debe hacer posible en cualquier etapa de la vida, generando la oportunidad avanzar en los diferentes niveles de formación y así poder potenciar cambios socioeconómicos, promoviendo el espíritu de adquisición permanente de conocimiento. Por esto, la participación en la educación es un hecho fundamental que permite no sólo la adquisición de habilidades y competencias que determinan el desarrollo personal, sino que influyen en el desarrollo de un país o una región.

Sin desconocer los esfuerzos que hasta el momento han logrado las IES en el país, se requiere que estas comprendan más que su compromiso y la calidad educativa, otros aspectos como el desarrollo de las adecuaciones pertinentes para las poblaciones diversas (Bravo, Bermúdez & Vargas, 2010). La educación inclusiva aparece según lo señala Ramos (2007) como una forma de materialización del derecho a la educación para las personas con discapacidad en los niveles básico, medio vocacional y superior.

Esta investigación acogió la propuesta conceptual de educación inclusiva de la Unesco, asumiéndola como un proceso de direccionamiento y respuesta a las necesidades diversas de las personas con discapacidad que promueve la participación en el aprendizaje y la reducción de la exclusión, haciendo posible ejercer el derecho a la educación, en el marco de la Educación para Todos. De otro lado, se contemplan los requisitos de accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad que según Tomasevsky (citado por Bravo, Bermúdez y Vargas, 2010) deben ser cumplidos por las IES para la garantía de la inclusión, lo cual refiere la necesidad de acompañamiento a los estudiantes en su permanencia y graduación, superando el componente puramente académico.

Es de anotar que en el contexto de la inclusión, es vital identificar cómo los diferentes miembros de la comunidad universitaria: estudiantes, docentes, administrativos, así como los directivos, comprenden el proceso y se encuentran dispuestos a aportar al mismo, generando reflexiones e intercambio de experiencias. De manera paralela, es indispensable que las personas con discapacidad de la comunidad universitaria, hagan saber los diversos apoyos que puedan requerir para su desempeño autónomo.

Es frecuente que el estudiante con discapacidad sea sujeto de exclusión del capital humano,

por lo cual ve limitada una mayor capacidad para aportar al desarrollo personal y social (Molina, 2010). Esto implica construir una sociedad cuyo derecho a la información sea accesible a toda la población.

Desafortunadamente para Molina (2010) los procesos de inclusión educativa en la actualidad no logran desvincularse del principio de “normalización”, lo que hace necesario que las IES lleven a cabo procesos de inclusión transformando los diferentes aspectos y espacios que requieren ser ajustados. Esto exige que los docentes cuenten con los elementos suficientes para llevar a cabo ajustes metodológicos, se disponga de tecnología, se logren ajustes al espacio físico, exista recurso humano de apoyo y, especialmente, exista una comunidad universitaria preparada, con una actitud propositiva y con personas con discapacidad protagonistas y corresponsables en el proceso.

La educación inclusiva está asociada a un concepto amplio que parte desde la educación inicial, en tanto todos los niños independientemente de su condición personal, cultural y social, puedan acceder a una educación (Blanco, 2006). Se refiere a un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) aprendan a vivir con las diferencias y, además, aprendan de ellas (Ainscow, 2001). De igual manera, se asume como una cuestión de derecho fundamental que, en primera medida, defiende el no segregar a ninguna persona de la educación, en este caso en razón de su discapacidad y, segundo, la reconoce como una actitud que posibilita la participación esta población en igualdad de oportunidades (Molina, 2010).

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva “como el proceso de direccionamiento y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través del incremento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión desde y dentro de la educación” (p. 13). El enfoque de la UNESCO (2005) invita a realizar cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los estudiantes, para lo cual se basa en el principio de que cada quien tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos. Es así como los diseños de los sistemas y los programas educativos deben considerar la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas. Dyson (2013) destaca que la inclusión denota una serie de principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar (Citado por UNESCO). Es de anotar que se debe contar en las instituciones con un lineamiento que establezca las rutas, las dimensiones, alcances y niveles de participación, comunicación y compromisos de los diversos actores que asumen los procesos de

inclusión. El ideal es contar con una sola instancia que oriente y sea el referente en todas las dependencias universitarias.

### **Barreras y facilitadores para la inclusión de población con discapacidad**

Para la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad se define como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. En este sentido, a causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo, mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. baja disponibilidad de dispositivos de ayuda).

El concepto de barreras y facilitadores se usa para denominar “aquellos factores que impiden o facilitan, total o parcialmente, la implementación del cambio en la práctica profesional [...]” (Orrego, et al, 2009, p. 30). También se pueden definir según la propuesta de Fougeyrollas et al. (2008) así: 1) barreras: son las situaciones o los factores del medioambiente que limitan la realización de una actividad o de una tarea corriente, 2) facilitadores: son las situaciones o los factores del medioambiente que ayudan a la realización de una actividad o de una tarea corriente.

Esta última definición aplica para el caso de la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, al analizar las barreras y facilitadores que existen en el contexto y que pueden llegar a influir en el desempeño autónomo y su participación en el ámbito universitario.

Finalmente, es importante recalcar que se requiere de un trabajo articulado y bien planificado en términos de optimización de recursos e impacto en la comunidad universitaria que permita la eliminación de barreras de todo orden y que lleven a las IES a lograr importantes avances en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad en el país. Al respecto, Tünnermann (2000) indica que las IES deben definir su misión de acuerdo a las necesidades futuras de la sociedad, fundada en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto.

De otra parte, la superación de las barreras supone una importante dificultad, en cuanto la discapacidad como construcción social, va más allá de una deficiencia y está ligada a la clase social y al entorno (Katz & Danel, 2011).



### **Formación Profesional**

Una de las tareas más importantes de las IES es brindar a la sociedad profesionales idóneos que cuenten con sensibilidad social y que aporten al desarrollo de la misma. Se ha reflexionado respecto a la preparación docente para poder asumir la formación en variados contextos de aprendizaje, en los cuales se busca reconocer y valorar la diversidad de manera que se puedan promover comunidades educativas inclusivas, de manera especial si se tiene en cuenta la importante labor del docente como agente clave en la formación.

Infante (2011) al respecto, presenta el caso de las escuelas regulares de Chile en las cuales se han incrementado la cantidad de estudiantes con discapacidad y extranjeros, lo que ha llevado al país a desafiar metodologías tradicionales de enseñanza. Asimismo, en este país se ha instaurado un sistema de educación intercultural bilingüe que permita a los estudiantes indígenas de diferentes grupos, desenvolverse adecuadamente tanto en su cultura de origen como en la sociedad global.

Cabe añadir que es importante considerar en términos de inclusión, el papel que juegan los docentes en el proceso de formación, lo que les exige reconocer y valorar la diversidad de la población con el fin de promover comunidades educativas inclusivas. Al respecto, las teorías contemporáneas de aprendizaje plantean que los docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos variados, a partir de las condiciones de diversidad, interculturalidad e inclusión (Infante, 2010). Tal condición se logra realizando los ajustes que sean necesarios para garantizar el derecho a la educación con calidad de la población con discapacidad. De la misma manera, el personal administrativo debe estar preparado, así como los estudiantes, para acompañar a sus pares con discapacidad; es decir, toda la comunidad debe estar dispuesta a aceptar la diversidad, teniendo como objetivo principal aportar en el derecho a la educación.

Las nuevas demandas de la globalización, la educación intercultural y la posibilidad de mayor ingreso de poblaciones de diversas etnias, identidad de género, condición de discapacidad, entre otras diferencias, implican a los docentes contar con las habilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De otra parte, los docentes requieren conocer y contar con los apoyos tecnológicos para la inclusión, de modo que se facilite el proceso enseñanza-aprendizaje. En parte el docente puede aportar al mejoramiento de las capacidades de las personas con discapacidad, y en su formación de calidad, de modo que esto redunde en una participación activa en diferentes contextos sociales como la educación, el trabajo y la cultura.

### **Sobre la Escuela Colombiana de Rehabilitación**

La Escuela Colombiana de Rehabilitación (ECR) (2012) es una Institución de Educación Superior de carácter privado, que tiene como misión “Formar seres humanos competentes en su quehacer profesional, conocedores del entorno, con alta calidad humana y sensibilidad social para que a través de su acción contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, al desarrollo del país y sean protagonistas del cambio social” (p. 5).

Esta misión del mejoramiento de la calidad de vida de las personas, se encuentra en coherencia con sus intereses y políticas de formación, investigación y proyección social como Institución de Educación Superior con más de 60 años de trayectoria en la formación de profesionales de la rehabilitación en los campos de la Fisioterapia, la Fonoaudiología y la Terapia Ocupacional.

Como parte de sus procesos misionales, la ECR ha mostrado un interés particular por el desarrollo de acciones relacionadas con la población con discapacidad, en tanto es propio del quehacer de los profesionales de la rehabilitación el desarrollo de acciones con esta población. Lo anterior se da a partir del abordaje de los objetos disciplinares: el movimiento corporal, la comunicación y la ocupación humanas.

En coherencia con esto, la ECR despliega de manera permanente acciones que en el marco de la proyección social han permitido acercar los desarrollos académicos a intercambios con pares, con organizaciones y con los miembros de la comunidad. Es así como en el año 2005 comenzó a participar de manera activa en la consolidación de la Red de Universidades por la Discapacidad (RCUD)<sup>2</sup>, agrupación conformada por IES, por organizaciones de carácter público y privado y por personas naturales. Esta Red tiene como fin “trabajar colaborativamente, aportar conocimientos y experiencias que contribuyan al proceso de inclusión de las personas con discapacidad a las instituciones de educación superior. Sobre esta base propende el cumplimiento del derecho a la educación superior en la perspectiva de potenciar el desarrollo a escala humana” (2013, p. 1).

A la par con estas iniciativas de proyección social, de investigación y como parte de su responsabilidad social, se vienen dando acciones al interior de la institución, que pretenden hacer los ajustes necesarios para dar respuesta a los requerimientos de los estudiantes, así como se están llevando a cabo actividades de sensibilización con los docentes. De manera paralela, se están definiendo otros procesos adicionales por medio de la construcción del Modelo ECR Inclusiva, dando respuesta a la mayor demanda de estudiantes con discapacidad. Esto representa un compromiso de

---

<sup>2</sup> Como se mencionó anteriormente esta red se denomina desde 2014 como Red de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad

la institución con la comunidad universitaria y brinda un aporte importante a los esfuerzos nacionales relacionados con el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Respecto al Proyecto Educativo Institucional, la ECR (2012a) refiere como parte de sus objetivos institucionales el “Facilitar el acceso, la permanencia y la autonomía desde el marco de la educación inclusiva para el fomento de las múltiples y diversas capacidades de los individuos” (p. 6). Otro de sus objetivos señala la promoción de la inclusión social. Por su parte, la Política de Bienestar institucional refiere que “Propende por el desarrollo integral y la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad; contribuye a la construcción y fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la cultura de convivencia y participación institucional; y extiende sus acciones a todos los miembros de la comunidad” (2013b, p. 2). Es decir, la Institución cuenta con un marco amplio de acción para desarrollar, como lo dispone el artículo 117 de la Ley 30 de 1992 (citada por ECR, 2012b) “programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo” (p.1).

### Método

Esta investigación acogió un enfoque descriptivo; siendo consistente con los planteamientos de Danhke (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2008) quien menciona que los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. De esta manera, el estudio pretendió analizar los componentes de la inclusión de personas a la educación superior en los aspectos sociocultural, político, administrativo y académico.

Para esto, se hizo uso de un diseño de investigación transversal ya que se pretendía identificar las condiciones del fenómeno de estudio en un momento del tiempo, y se recolectaron datos en un periodo temporal específico (Hernández, Fernández y Baptista, 2008, p. 208). Respecto al análisis de la información, se realizó de forma inductiva, partiendo de los hechos particulares para luego “llegar a conclusiones cuya aplicación es de carácter general” (Sabino, 1994. p. 73).

A continuación se definen las categorías a analizar que corresponden a los procesos políticos, administrativos, sociales y culturales que según Booth y Ainscow (2002) permiten aumentar la participación de los estudiantes con discapacidad en la cultura, los currículos y las comunidades educativas. Adicional a los procesos ya mencionados se incorporan los académicos, categoría definida tras la revisión de la literatura.

**Aspecto Político:** Según Molina el componente político del proceso de inclusión “Se refiere a las disposiciones normativas inscritas en el plan de desarrollo o educativo de cada universidad, orientadas a la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Autores como Naicker y García (1998), Alcantud, Asensi y Ávila (2000), Ainscow (2001), Arnaiz (2002), Asensi (2004) destacan la formulación de la política institucional como uno de los elementos centrales para lograr la articulación de programas y ejecución de los mismos” (2010, p. 103).

**Aspecto Administrativo:** Este se refiere al hecho de poder acceder a los diferentes espacios administrativos, así como a la información de los servicios y de la oferta educativa institucional en los servicios de biblioteca, cafetería, papelería, entre otros. También se refiere a contar con la información administrativa dispuesta en diferentes espacios institucionales, con el fin de mantener a los estudiantes actualizados (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México, 2003).

**Aspecto Académico:** En este aspecto, como lo señala Infante (2010) diferentes experiencias internacionales (Ainscow, 2005; Slee, 2001) y estudios en el caso de Chile (Infante y Matus, 2009;

Infante, Ortega, Rodríguez, Fonseca, Matus y Ramírez, 2008 y Tenorio, 2007) permiten visualizar la necesidad de identificar la percepción de la comunidad de la institución frente a diferentes elementos relacionados con la política institucional, las prácticas, la formación y la evaluación, para favorecer el quehacer docente y así permitir que se desarrollen procesos de inclusión.

Aspecto Sociocultural: en este se incorpora el conocimiento y formación en educación inclusiva definido por Molina como “los niveles de formación e información de la comunidad universitaria (docentes, administrativos, directivos, estudiantes) sobre la discapacidad y la inclusión educativa de personas a la educación universitaria” (2010, p. 103).

En términos de procedimiento, se llevó a cabo el desarrollo de las siguientes fases:

Fase 1. Diseño de instrumento. Se diseñó un cuestionario que incorporó los cuatro aspectos a analizar en la investigación: político, administrativo, sociocultural y académico. Este fue sometido a revisión por pares, dos de ellos externos y uno vinculado a la ECR. La revisión se centró sobre los siguientes elementos: Pertinencia; Suficiencia / Completo; Redacción / Ortografía y Observaciones.

Como resultado de este proceso se encontró que todos los jueces calificaron la pertinencia de todos los ítems en cinco, es decir, se encontraban totalmente relacionados con los fines de la investigación. Respecto a los otros elementos, se presentaron recomendaciones que muestran los ajustes realizados a algunos de los enunciados. El formato de instrucciones y el instrumento enviado a los pares se presentan en el Anexo 1.

Posterior a la revisión por pares, se procedió a realizar un pilotaje del instrumento con personas pertenecientes a los tres grupos en los cuales se aplicaría la información, distribuidas de la siguiente manera: dos docentes (terapia ocupacional y fisioterapia), dos administrativos y dos estudiantes pertenecientes a cada una de las facultades (terapia ocupacional, fisioterapia y fonoaudiología), es decir, en total participaron diez personas. En general, el pilotaje mostró que el instrumento contaba con unas indicaciones coherentes, era comprensible su diligenciamiento y los enunciados eran claros. Se presentaron dos sugerencias respecto a la información generales en el ítem discapacidad; una se relacionaba con incluir la discapacidad física en el ítem discapacidad (presenta alguna discapacidad - si su respuesta es afirmativa especifique cuál) y otra se refería a ajustar al plural la instrucción del ítem relacionado con el contacto con personas con discapacidad, que originalmente estaba en singular (señale en cuál(es) ámbito(s) ha tenido ese contacto). De otro lado, se presentó una sugerencia en información específica, respecto a la pregunta 26: Identifica la participación activa de los estudiantes con discapacidad en los escenarios académicos, ya que no incluía a la “población con discapacidad”.

## EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ECR

## Fase 2. Recolección de la información.

Para la recolección de la información se estimó la muestra a partir del volumen de personas identificado en cada grupo de población. En primer lugar, se tuvo en cuenta el organigrama institucional con el fin de identificar las diferentes instancias en las cuales se recolectaría esta información (ver la siguiente figura).



Figura 1.

## Organigrama institucional

De otro lado y para confirmar la cantidad de personas que hacen parte de cada una de las dependencias institucionales, se solicitó a la oficina de Talento Humano el listado de administrativos y de docentes de planta y sus respectivas dependencias. Se identificó un total de 44 administrativos y 45 docentes.

En el caso de los estudiantes, la oficina de Registro y Control suministró información relacionada con el número de estudiantes activos por semestre y por facultad, de modo que se pudo analizar esta información, para definir la muestra de la población participante. La tabla 1 refleja el número de personas que hace parte de cada uno de los grupos de la comunidad universitaria.

*Tabla 1.*

Distribución de la población que conforma la comunidad universitaria

Población	Total
Administrativos	44
Docentes	45
Estudiantes Fisioterapia	278
Estudiantes Fonoaudiología	73
Estudiantes Terapia Ocupacional	106

Respecto a los estudiantes, se revisó con más detalle su distribución por semestre y facultad con el objeto de estimar cuál podría ser el volumen de población a contemplar en la muestra.

*Tabla 2.*

Distribución de los estudiantes de la Escuela Colombiana de Rehabilitación

Primer periodo de 2013

Semestre	Facultad		
	Fisioterapia	Fonoaudiología	Terapia Ocupacional
I	40	24	37
II	42	6	18
III	50	10	15
IV	25	9	8
V	53	11	4
VI	26	3	10
VII	25	4	11
VIII	17	6	3
Total	278	73	106

Teniendo presentes los datos de las tablas 1 y 2, se encontró que se podía mantener un volumen de población de 40 personas en cada grupo de la comunidad universitaria, por lo cual se decidió tomar este valor para la selección de los participantes. De otra parte, se decidió que para poder aproximarse con más detalle a la percepción de los estudiantes se podía definir también la participación de un grupo de 40 por cada una de las facultades.

Respecto al muestreo, en el caso de los administrativos y los docentes se llevó a cabo un muestreo al azar, para el cual no se tuvieron en cuenta los datos de los docentes del Departamento de Investigación que conocían previamente el instrumento, así como aquellos docentes y

administrativos que habían participado en el pilotaje. Debido a que los administrativos son una población cautiva que permanece en la institución en jornada completa, se logró hacer la aplicación a partir de un muestro aleatorio; en el caso de los docentes no se pudo lograr dicha aplicación por la dificultad de encontrar a varios de ellos, especialmente a quienes se encargan de prácticas o aquellos catedráticos que no asisten con frecuencia a la institución; por esta razón, se aplicó el instrumento a los docentes que se encontraban con más frecuencia hasta completar el volumen esperado de 40 personas.

Con el grupo de estudiantes se intentó hacer una aplicación del instrumento a cinco personas en cada semestre a partir de la distribución del primer periodo académico de 2013, presentada previamente en la tabla 2.

Dicha aplicación por semestre tenía como fin identificar la percepción de los estudiantes en su totalidad, evitando aplicar el instrumento a un solo grupo de población. De esta manera, se logró en la Facultad de Fisioterapia el diligenciamiento de cinco cuestionarios por semestre, hasta completar la muestra proyectada. En las facultades de Terapia Ocupacional y de Fonoaudiología la población era distinta y no se podía completar en todos los semestres la aplicación de cinco cuestionarios, por lo cual se trató de completar la aplicación con el semestre inmediatamente anterior o posterior. La tabla 3 muestra la cantidad de instrumentos aplicados.

*Tabla 3.*

Cantidad de instrumentos aplicados según facultad y semestre.

Semestre	Facultad		
	Fisioterapia	Fonoaudiología	Terapia Ocupacional
I	5	6	5
II	5	4	8
III	5	7	7
IV	5	6	3
V	5	7	3
VI	5	6	8
VII	5	4	6
VIII	5	-	-
Total	40	40	40

En síntesis, se aplicaron 200 instrumentos entre los diferentes miembros de la institución, los cuales se organizaron en cinco grupos, dando más peso a la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta que es el grupo de población más numeroso en la Escuela.



**Consideraciones éticas**

La realización de este estudio no implicó ningún tipo de intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales en los participantes, por lo cual, según lo establecido en la Resolución 8430 de 1993, se estableció que el estudio no implicaba para ellos riesgo alguno. Sin embargo, teniendo en cuenta la necesidad de informar la participación libre y voluntaria en el proceso de investigación, resguardando su intimidad y la confidencialidad de la información brindada, a manera de consentimiento informado, se incorporaron en el encabezado de los instrumentos los siguientes aspectos: el manejo confidencial de la información, la participación libre y voluntaria, la información general relacionada con la investigación como el método, la afiliación institucional de la misma y el uso y divulgación de la información. Adicionalmente, el instrumento buscó salvaguardar la identidad de la persona, por esto su aplicación fue de carácter anónimo.

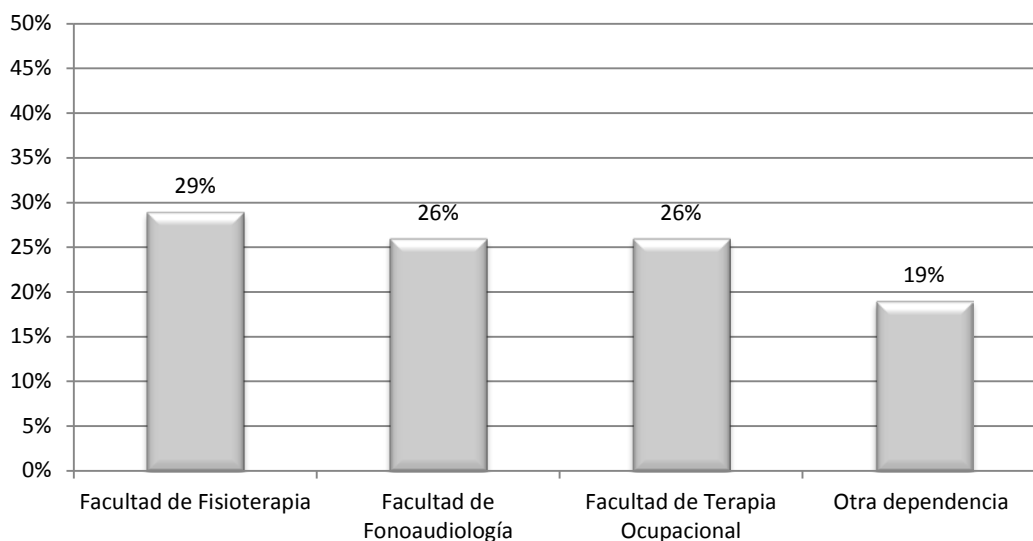
Adicionalmente, ya que entre la población participante se encontraban personas con discapacidad, se tuvo en cuenta el Artículo 28 de la misma resolución, según el cual se entiende que la investigación es de riesgo mínimo, ya que se constituye en una experiencia razonable inherente a la actual situación médica, psicológica, social o educativa, de los participantes, recordando que no se trataba de un procedimiento o intervención que interfiera sobre su salud. De igual manera, en el encabezado se aclaró que la institución se encuentra en un proceso inicial de identificación de los elementos con los que cuenta para atender los requerimientos de la población con discapacidad que hacía parte de la comunidad académica, no obstante, esto implica un desarrollo progresivo de acciones que se llevarán a cabo de manera conjunta con la participación activa de todos los miembros de la comunidad.

## Resultados

Este capítulo muestra en dos apartados los principales hallazgos obtenidos en el proceso de investigación. El primero describe los elementos relacionados con la información básica, tales como tipo y tiempo de vinculación institucional, dependencia y semestre que cursa (esto para el caso de los estudiantes); si la persona consideraba que presenta alguna discapacidad y si ha tenido contacto previo con las personas con discapacidad. En una segunda parte, se dan a conocer los resultados correspondientes a la información específica, que como se había explicado previamente en la metodología, incorpora los cuatro aspectos indagados en la investigación por medio de una escala tipo Likert, aplicada en la segunda sección del instrumento. Ya que en la última parte del instrumento se incorporó un espacio para que los participantes presentaran sugerencias, estas fueron retomadas y se incorporan a lo largo de la presentación de resultados.

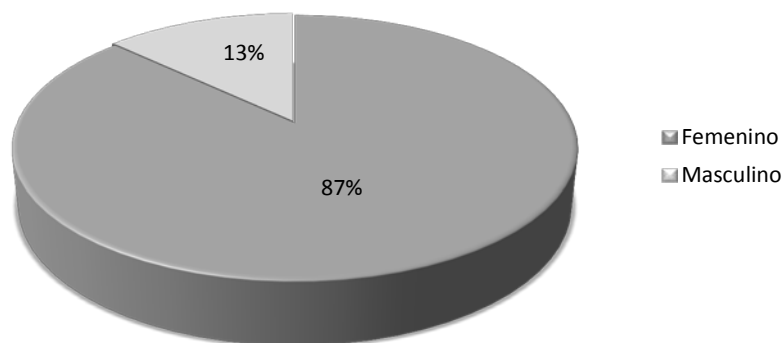
### Información Básica

Como se aprecia en la Figura 2, la dependencia que tuvo una mayor participación en la investigación fue la Facultad de Fisioterapia, lo cual guarda coherencia con la distribución de la población de la ECR, ya que la mayor cantidad de estudiantes y docentes se encuentran en dicha facultad. Las facultades de Terapia Ocupacional y Fonoaudiología, tuvieron un mismo porcentaje de participación. Por otro lado, la menor participación fue de *otras dependencias*, grupo en el cual se encuentran docentes y administrativos de las diversas instancias que hacen parte de la Rectoría, la Dirección Académica y la Dirección Administrativa e incluyó a los docentes de los Departamentos de Ciencias Básicas y de Investigación.



*Figura 2.*  
Porcentaje de participación por facultades

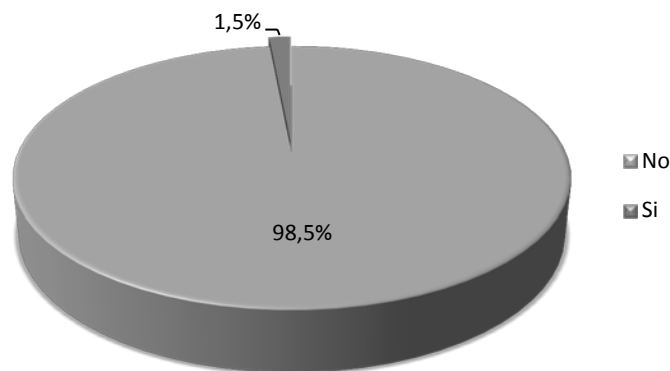
Respecto a la participación por género, hay un predominio femenino al masculino, lo cual se encuentra acorde a la realidad institucional, en tanto la mayor parte del personal administrativo y de la población estudiantil es femenina; esta situación difiere un poco más para el caso de los docentes, grupo en el cual se han vinculado paulatinamente más hombres.



*Figura 3.*  
Distribución por sexo

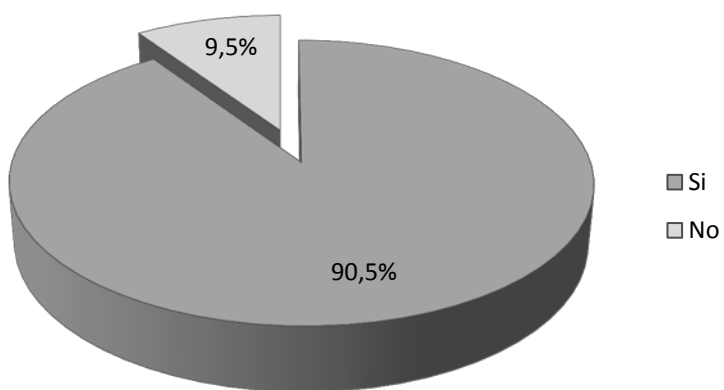
Al indagar por la presencia de la discapacidad, sólo un 1.5% reportó presentarla; entre estas se menciona la física y la sensorial. Al respecto, es interesante anotar que si bien es de conocimiento de la comunidad universitaria la presencia de condiciones mentales y cognitivas diversas, de manera

especial entre la comunidad de estudiantes, no se logró obtener un reporte de esta población. Al respecto se podrían encontrar dos explicaciones, por un lado, que las personas en términos de identidad no se identifican como personas con discapacidad, o que no desean expresar dicha condición por la posible presencia de prejuicios y/o estigmatización aún presente en la sociedad colombiana.



*Figura 4.*  
Presencia de la discapacidad

Es interesante anotar que un porcentaje importante de la población participante (90,5%), ha tenido contacto con personas con discapacidad, como se puede apreciar en la figura 5. Esto representa un punto de partida importante que debe ser considerado al momento de llevar a cabo procesos de capacitación o de intercambio de saberes en torno a la discapacidad. Incluso, es probable que este porcentaje refleje también un contacto previo que pudo haber sido determinante al momento de tomar una decisión respecto a la orientación vocacional, decidiendo cursar una profesión relacionada con la salud y más específicamente con la rehabilitación.



*Figura 5.*  
Contacto previo con personas con discapacidad

Al indagar en qué ámbito se ha tenido dicho contacto con la población con discapacidad, el que se refiere a los *procesos de formación* es el más frecuente. Si bien se desconoce si estos se dieron antes del ingreso o se han dado en la Universidad, o en otros espacios de formación, sí se identifica como un contexto importante. Otros ámbitos que se destacan son el familiar, el de amistad y el laboral, tal como se puede observar en la figura 6.

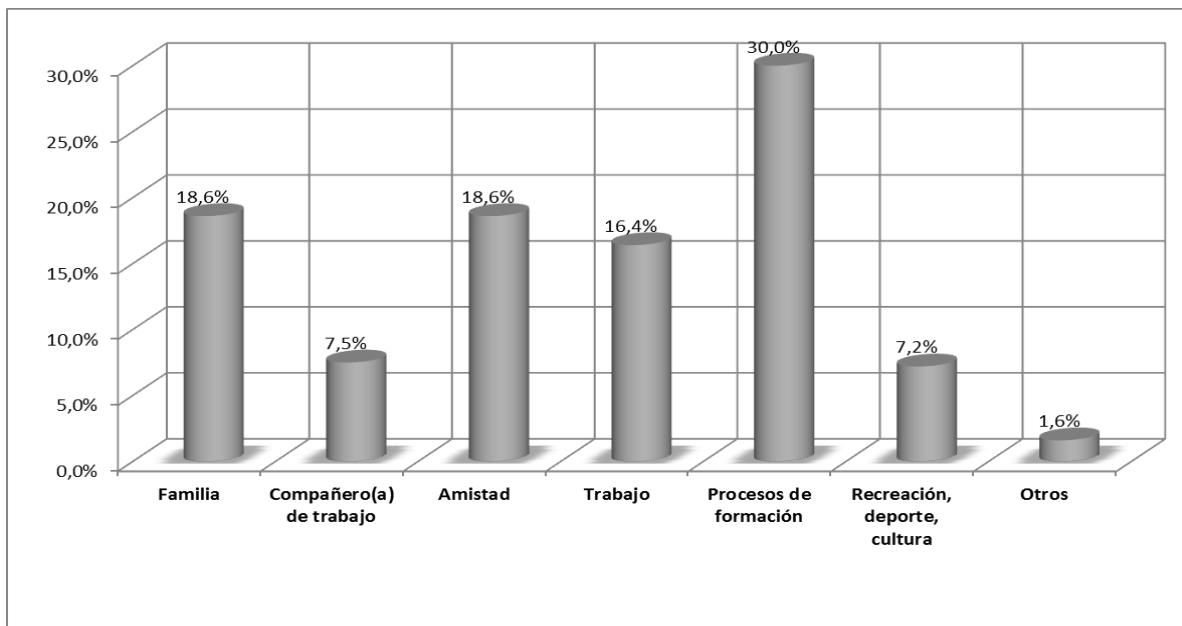


Figura 6.

Ámbitos en los cuales se ha tenido contacto con personas con discapacidad

### Información Específica

A continuación se presentan los resultados correspondientes a la escala aplicada, que incorporó los cuatro aspectos definidos para la investigación: el político, el administrativo, el sociocultural y el académico. Cada uno de estos contó con un número específico de afirmaciones, construidas a partir de la definición conceptual acogida y descrita en el marco de referencia (ver tabla 4).

Tabla 4.

Distribución de las afirmaciones de la escala según aspectos definidos

Aspecto	Afirmaciones relacionadas con el aspecto	Número de afirmaciones por aspecto
Político	1 - 10	10
Administrativo	11 – 16	6
Sociocultural	17 - 23	7
Académico	24 - 30	7

Es de recordar que las opciones de respuesta de la escala fueron: Siempre, la mayoría de las veces sí, algunas veces sí otras veces no, la mayoría de las veces no y nunca. Con el fin de que el participante pudiera indicar si no contaba con información correspondiente al ítem señalado, se incluyó la opción “no tengo información”. Al momento de procesar la información, a cada una de las opciones de la escala se le asignó un valor específico, con el fin de proceder a calificar las respuestas obtenidas en cada uno de los instrumentos, como se muestra a continuación:

*Tabla 5.*

Calificación de las opciones de respuesta

Opción de respuesta	Calificación
Siempre	5
La mayoría de las veces sí	4
Algunas veces sí, otras veces no	3
La mayoría de las veces no	2
Nunca	1
No tengo información	0

De acuerdo a los valores asignados, cada una de las 30 afirmaciones presentadas en la escala podía ser calificada con un valor mínimo de cero o con un valor máximo de cinco. Además, de acuerdo al número de afirmaciones contenidas en cada aspecto, se asignó a cada uno un valor mínimo, intermedio y máximo posible (tabla 6). De esta manera, el valor mínimo representaba una barrera y el máximo un facilitador; aquellos valores que se encontraron en el rango de intermedio fueron interpretados como una tendencia hacia una barrera o un facilitador según el puntaje obtenido.

Tabla 6.

Calificación de las opciones de respuesta según aspecto indagado

Aspecto	Valor mínimo	Valor intermedio	Valor máximo
Político	0 – 16,5	16,6 - 33	33,1 - 50
Administrativo	0 – 9,9	10 – 19,8	19,9 - 30
Sociocultural	0 – 9,9	10 – 19,8	19,9 - 30
Académico	0 – 11,55	11,56 - 23,1	23,2 - 35
Total	0 – 49,5	49,6 - 99	99,1 - 150

Como se muestra en la tabla anterior, el total máximo posible de calificación del instrumento era de 150, la cual indicaría que la comunidad universitaria percibe que todos los elementos incorporados en los diferentes aspectos son acogidos en la Institución, por lo cual representan la presencia de facilitadores para la inclusión. Un valor próximo a 70 o 75, se interpreta como una medida intermedia, que indica que la mayoría de las personas centraron su respuesta en la opción algunas veces sí y otras no, lo que implica que no se percibe la presencia de los diferentes aspectos de manera contundente. Un valor menor a 70, expresa una percepción según la cual no se acogen los diferentes elementos relacionados con la educación inclusiva, o expresa también un desconocimiento al respecto, estos últimos dos casos se interpretan como barreras para la inclusión.

Teniendo en cuenta la descripción de dichos valores, la figura 7 presenta los promedios de calificación obtenidos en la totalidad de los instrumentos (200), discriminados en los tres grupos de participantes: administrativos, docentes y estudiantes.

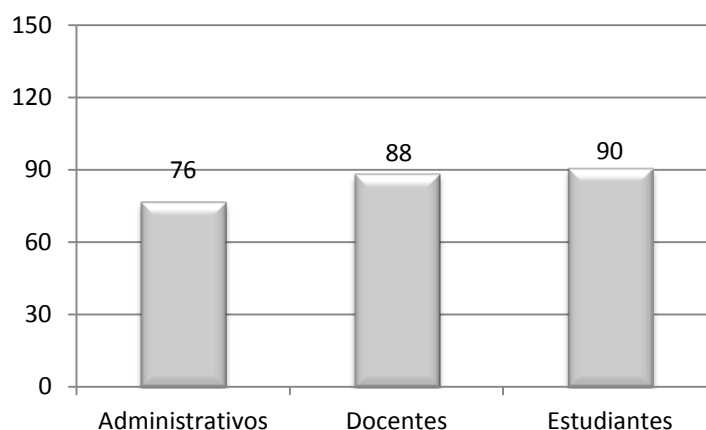


Figura 7.

Valores totales obtenidos



Al representar los valores de la figura anterior en una línea continua que representa el rango de respuestas posible con el valor mínimo y máximo a obtener, se observa que los totales de respuesta obtenido, se aproximan más a la opción de la escala: Algunas veces sí, otras veces no. Los estudiantes son quienes perciben que se realizan más acciones alrededor de la educación inclusiva, seguidos de los docentes y por último de los administrativos. Esta posición intermedia muestra que según las respuestas de la comunidad universitaria, se percibe en general, que en ocasiones pero no de manera permanente, se acogen acciones del proceso de educación inclusiva en los cuatro aspectos contemplados.

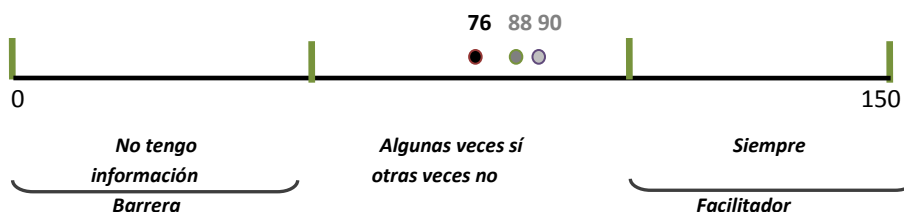


Figura 8.

Representación de los valores totales obtenidos

Al convertir los promedios obtenidos a porcentaje, se identifica con más claridad que los participantes perciben que hay un cumplimiento parcial de los diferentes elementos contemplados (ver figura 9), sin embargo tienden a acercarse más a ser interpretados como un facilitador. En el caso de los administrativos es probable que esta percepción se fundamente en el menor contacto que suelen tener con el resto de la comunidad universitaria, así como en el menor conocimiento acerca del tema.

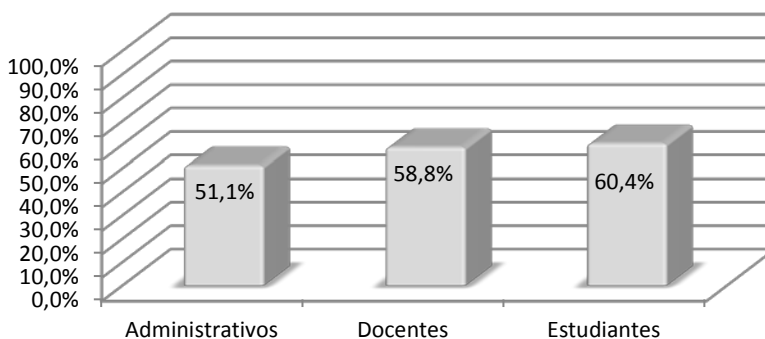
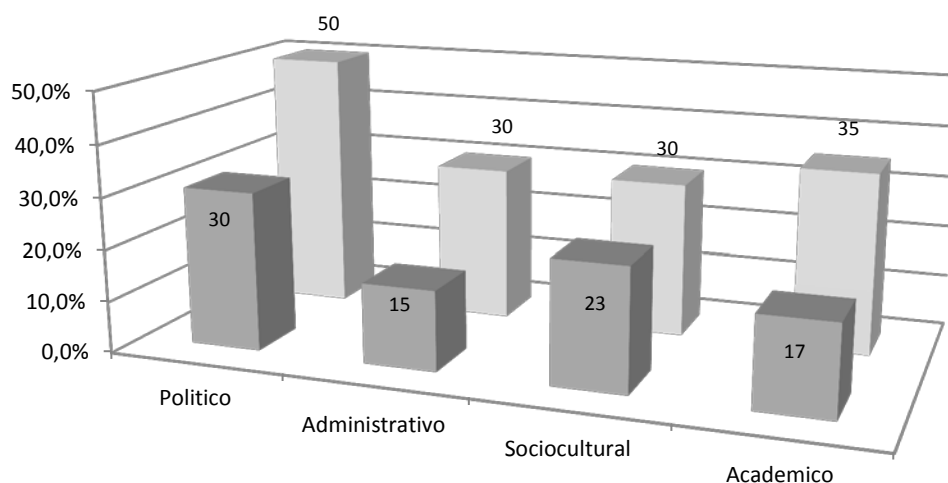


Figura 9.

Valores totales obtenidos en porcentaje

Desagregando un poco más los resultados generales, se puede identificar que de los aspectos abordados, el sociocultural y el político son los que guardan una percepción más favorable, situación distinta para los aspectos administrativo y académico, como se observa en la Figura 10. Esta figura representa en la columna posterior los valores máximos posibles de calificación que se podrían obtener en cada aspecto, mientras que en la columna del frente refleja los resultados obtenidos.



*Figura 10.*

Máximos valores posibles por aspecto indagado y valores obtenidos

A continuación se presentan los resultados alcanzados en cada uno de los aspectos acogidos para la investigación.

### **Aspecto Político**

Tras la definición del promedio de frecuencias obtenido en los enunciados relacionados con el aspecto político, de un posible rango de calificación máximo de 50 y mínimo de 0, se encontró que la media de calificación de los ítems considerados es de 30,6. Este valor, significa que si bien los componentes no se consideran como un obstáculo, tampoco representan un facilitador.

En este aspecto, es de anotar que media mucho el conocimiento o desconocimiento que pueda tener la comunidad sobre las políticas institucionales. En el caso del Proyecto Educativo Institucional y de la Política de Bienestar, es claro que estos documentos están planteados a toda la población sin ningún tipo de discriminación, por lo cual no constituyen una barrera, y es claro que en la institución la participación en órganos de gobierno es lo suficientemente amplia y no restringe la participación de ninguna persona, lo cual viéndolo desde el enfoque de la igualdad, esto es completamente válido y

positivo; no siendo así desde el punto de vista de la diversidad, según desde el cual se requieren realizar políticas y acciones específicas para las diferentes poblaciones, de modo que se garanticen los procesos que requieren.

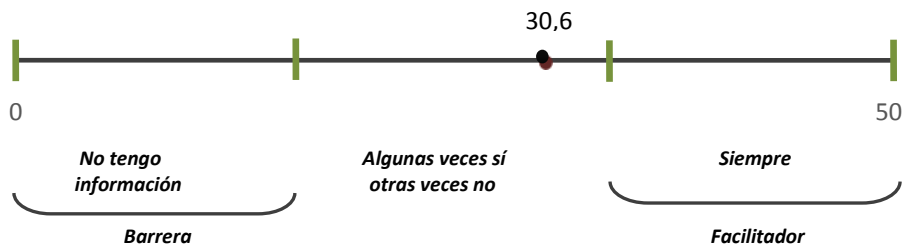


Figura 11. Representación de la media obtenida en el aspecto político

Desglosando el valor obtenido en la figura anterior según cada grupo participante, y como se puede observar en la figura 12, no hay diferencias importantes en las calificaciones alcanzadas por los tres grupos y todas estas se encuentran cercanas al valor de 33, que es el valor límite de la calificación intermedia.

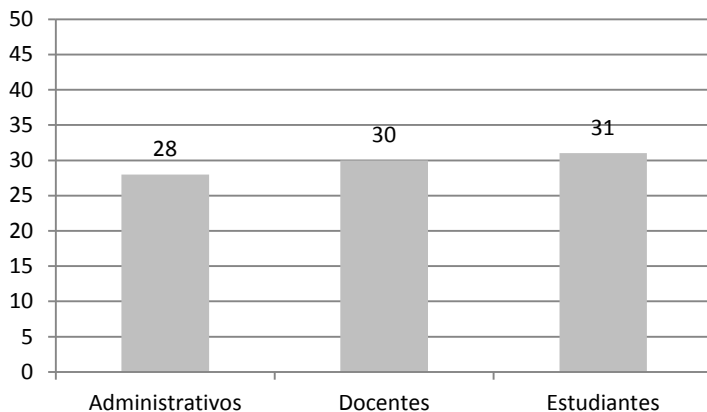


Figura 12. Calificaciones medias del aspecto político según grupo de participantes

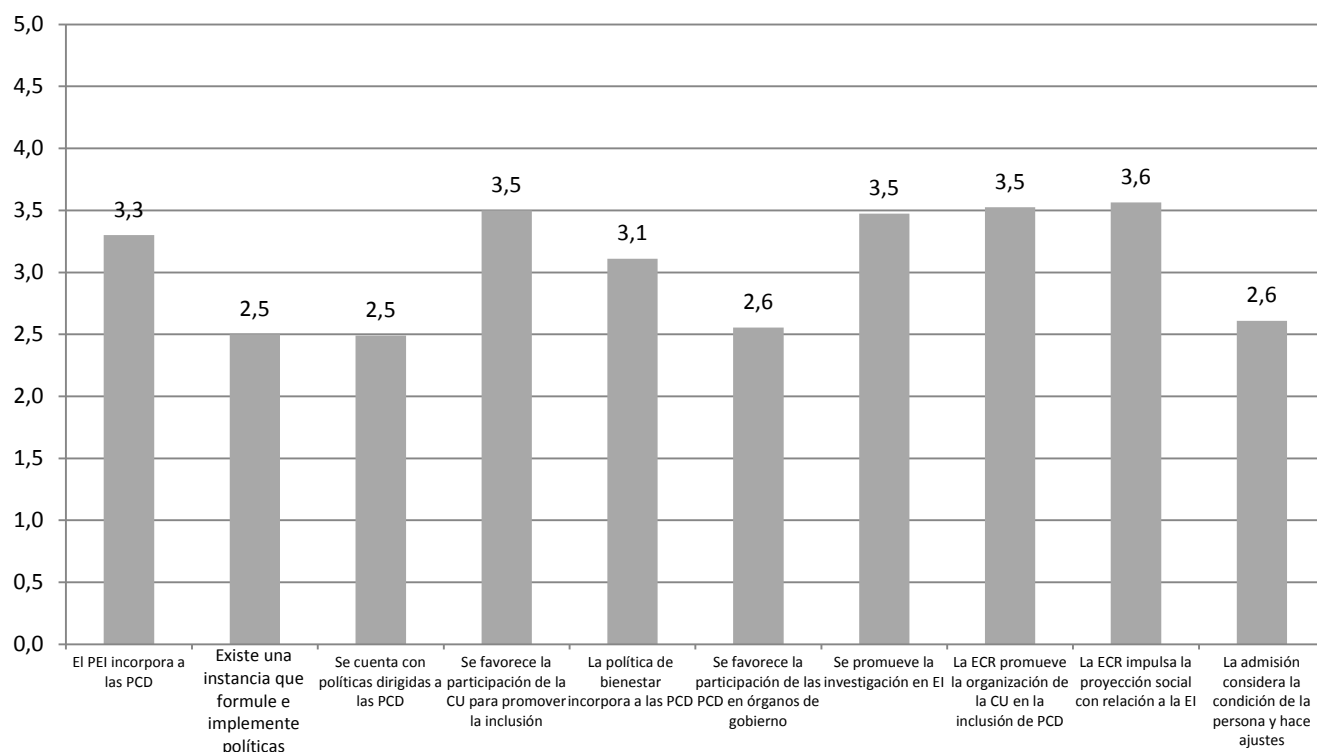
Al analizar la media de puntuaciones asignada a cada una de las respuestas del aspecto político, se encuentra según la percepción de los participantes que la institución se encuentra impulsando la proyección social en cuanto al tema de educación inclusiva con un puntaje de 3,6, siendo el ítem con calificación más elevada en este aspecto. De otra parte, se evidencian otros elementos que favorecen el proceso de inclusión en el aspecto político, como el estímulo a la organización de la comunidad

## EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ECR

universitaria y su participación respecto a la promoción de la inclusión, y la promoción de la investigación en educación inclusiva. Estos aspectos fueron calificados con un promedio de 3,5.

Otro de los elementos indagados que tuvieron una calificación intermedia por encima de 3, hacen referencia a la incorporación de las personas con discapacidad en la ECR (3,3), así como la percepción de que las políticas de bienestar universitario incorporan a las PCD (3,1).

Las barreras encontradas en la primera categoría de la investigación, hacen referencia a que en la institución no existe una instancia responsable de formular e implementar políticas dirigidas a los miembros de la comunidad educativa con discapacidad. De manera paralela, se percibe que no existen políticas dirigidas a esta población, no hay una participación de la misma en los órganos de gobierno, así como no se está teniendo en cuenta la condición de discapacidad de la persona en la realización de ajustes necesarios en el proceso de ingreso (ver figura 13).

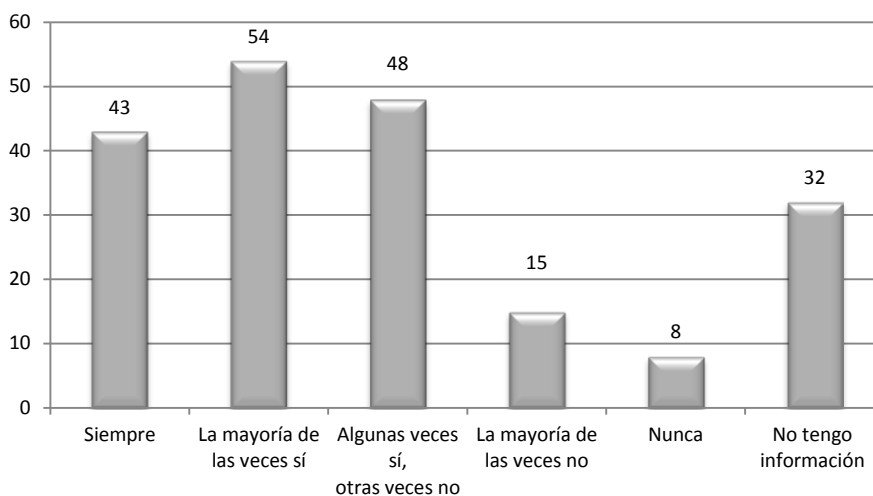


*Figura 13.*

### Calificaciones de los enunciados del aspecto político

En general, se encuentra una tendencia a opinar respecto a los ítems contemplados desde la opción de siempre, la mayoría de las veces sí, hasta algunas veces sí otras veces no. Es de anotar que

de los 200 participantes, 32 señalan que desconocen la información indagada en esta categoría.



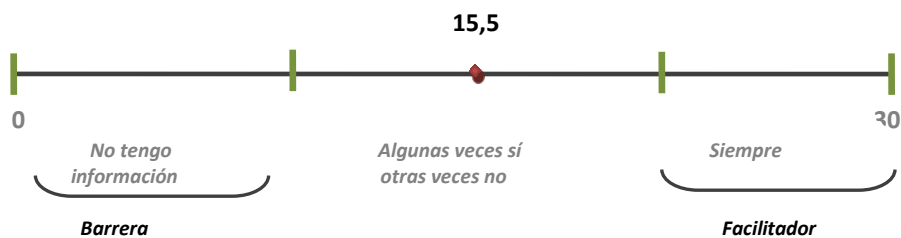
*Figura 14.*

Calificaciones de los enunciados del aspecto político según opciones de respuesta

No obstante el desconocimiento que se pudo evidenciar en algunos enunciados específicos, hay una percepción favorable por parte de los participantes hacia la categoría política, aunque tal calificación aún no la determinan como un facilitador en la institución.

### Aspecto Administrativo

El segundo aspecto obtuvo una calificación promedio de 15,5, lo cual refleja un valor intermedio por parte de los participantes (ver figura 15), es decir, se percibe que en ocasiones se promueven acciones de inclusión en torno a este aspecto y en otras ocasiones no, lo cual permite interpretar que este aspecto no es percibido en la institución como una barrera, pero tampoco como un facilitador.



*Figura 15.*

Representación de la media obtenida en el aspecto administrativo

Al igual que en el aspecto político, hay una calificación similar por parte de los tres grupos de participantes, resultados que se representan en la figura 16. Es de anotar que los mismos administrativos asignan una calificación más baja de este aspecto, lo cual puede significar que perciben que no se encuentran preparados para asumir un rol activo en los procesos de inclusión.

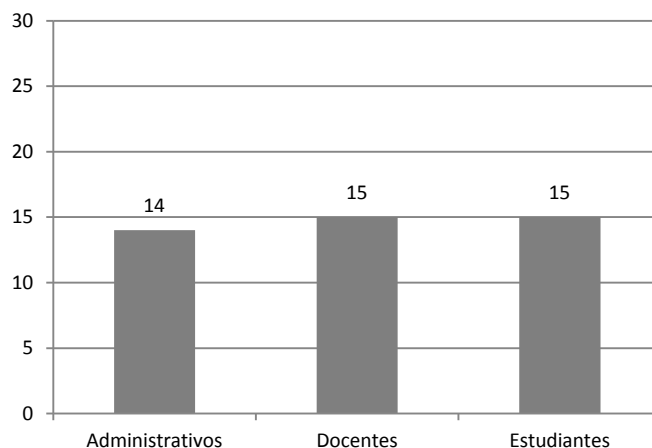


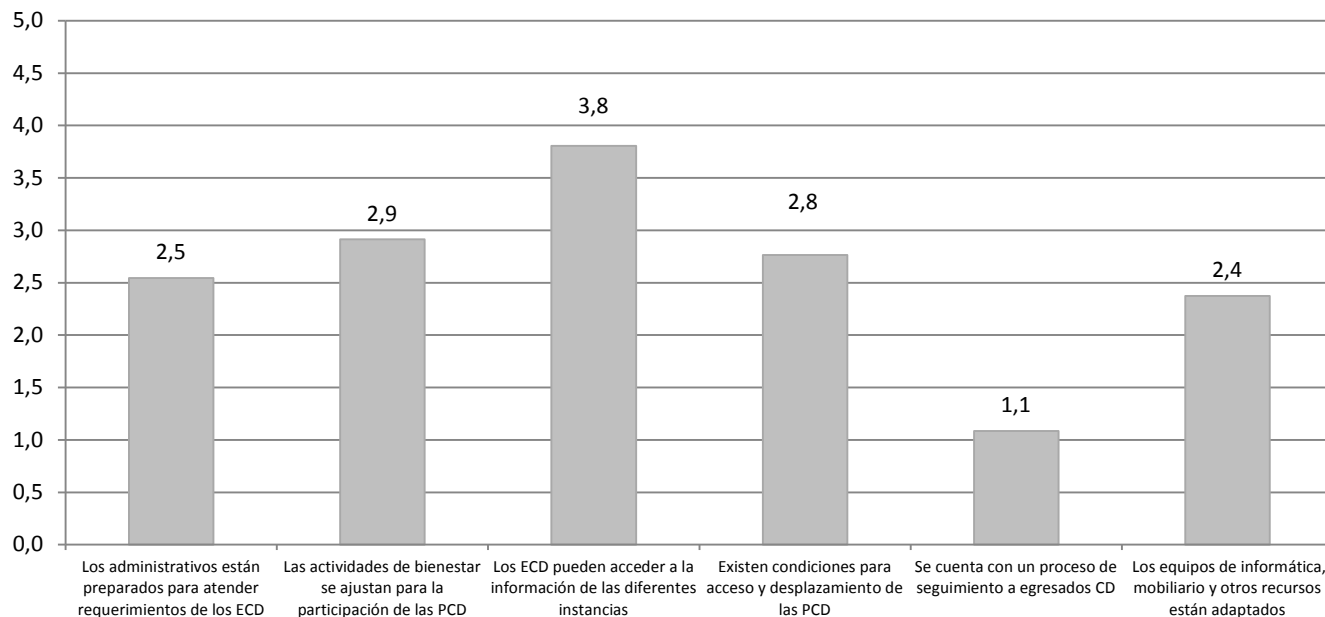
Figura 16.

*Calificaciones medias del aspecto administrativo por grupo de participantes*

Detallando una a una las calificaciones otorgadas a los seis enunciados contenidos en este aspecto, representados en la figura 17, el enunciado relacionado con el acceso a la información de los servicios que se prestan en diferentes instancias a los estudiantes con discapacidad, obtuvo la mayor calificación.

De manera opuesta, el resto de los enunciados tuvieron una calificación inferior a 3, por lo cual se pueden interpretar como barreras; en este sentido, la comunidad universitaria percibe que pocas actividades de bienestar universitario se ajustan para asegurar la participación de las personas con discapacidad. Otro de los puntajes bajos fue dado en el enunciado: observa condiciones adecuadas para el acceso y desplazamiento de las personas con discapacidad en los diferentes espacios institucionales. Al mismo tiempo, la comunidad de la ECR advierte que el personal administrativo cuenta con poca preparación para asegurar la participación de las PCD, así como percibe que los equipos de informática, el mobiliario y otros recursos institucionales no cuentan con las adaptaciones requeridas para el desempeño autónomo de las PCD, y no se garantizan de manera suficiente las condiciones para el acceso y desplazamiento.

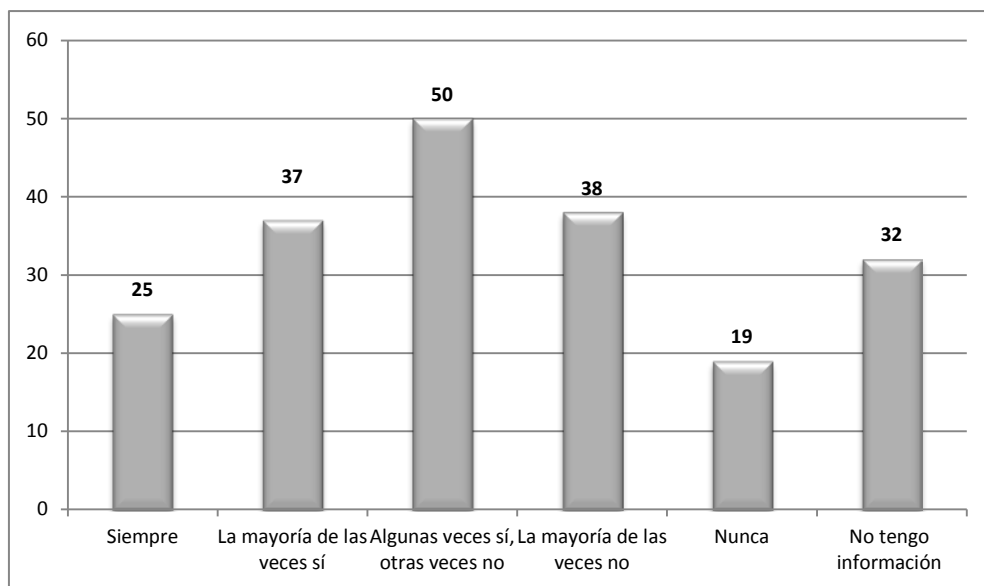
Finalmente la barrera que obtuvo un puntaje más bajo en el aspecto administrativo, hace referencia a que no se evidencia o no se tiene información con respecto a que se esté desarrollando un proceso de seguimiento de egresados con discapacidad.



*Figura 17.*

#### Calificaciones de los enunciados del aspecto administrativo

Considerando las opciones de respuesta, es claro que la mayoría de los participantes asigna una calificación intermedia al aspecto administrativo, así como hay calificaciones similares en las opciones la mayoría de las veces sí, la mayoría de las veces no y no tengo información, lo que muestra que hay de manera paralela diversidad de percepciones, así como desconocimiento de la comunidad universitaria en este aspecto, lo que sugiere revisar una a una las acciones institucionales que se llevan a cabo en este (figura 18).



*Figura 18.*

Calificaciones de los enunciados del aspecto administrativo según opciones de respuesta

Es de anotar que los resultados obtenidos en este aspecto denotan una percepción que tiende más a percibir los diferentes elementos contemplados como una barrera o en una posición intermedia, lo cual refleja la importante necesidad de fortalecer los diferentes aspectos contemplados y más allá de eso, considerar a la población administrativa para ser formada en torno a los apoyos y ajustes que se pueden brindar a las personas con discapacidad, dependiendo de la instancia en la que se desempeñen.

### **Aspecto Sociocultural**

Este aspecto obtuvo una media de calificación de 22,7 lo cual refleja que se puede interpretar como un facilitador (ver figura 19), y permite entender que la institución claramente realiza acciones de carácter sociocultural que favorecen la inclusión de la población con discapacidad.



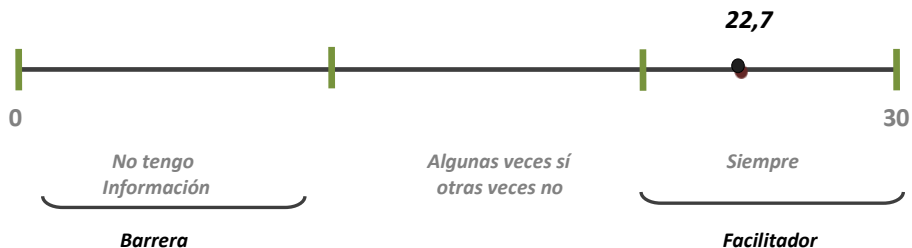


Figura 19. Representación de la media de calificación obtenida en el aspecto sociocultural

Al comparar los promedios de respuesta de los tres grupos representantes de la comunidad universitaria en el aspecto sociocultural, no se evidencian diferencias notables en estos, tal como se puede observar en el siguiente gráfico, aunque es de anotar que similar a lo ocurrido en los dos aspectos anteriores, el grupo de administrativo alcanzó una puntuación más baja.

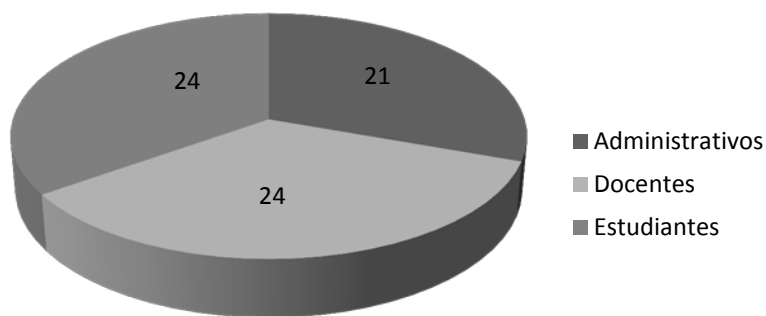
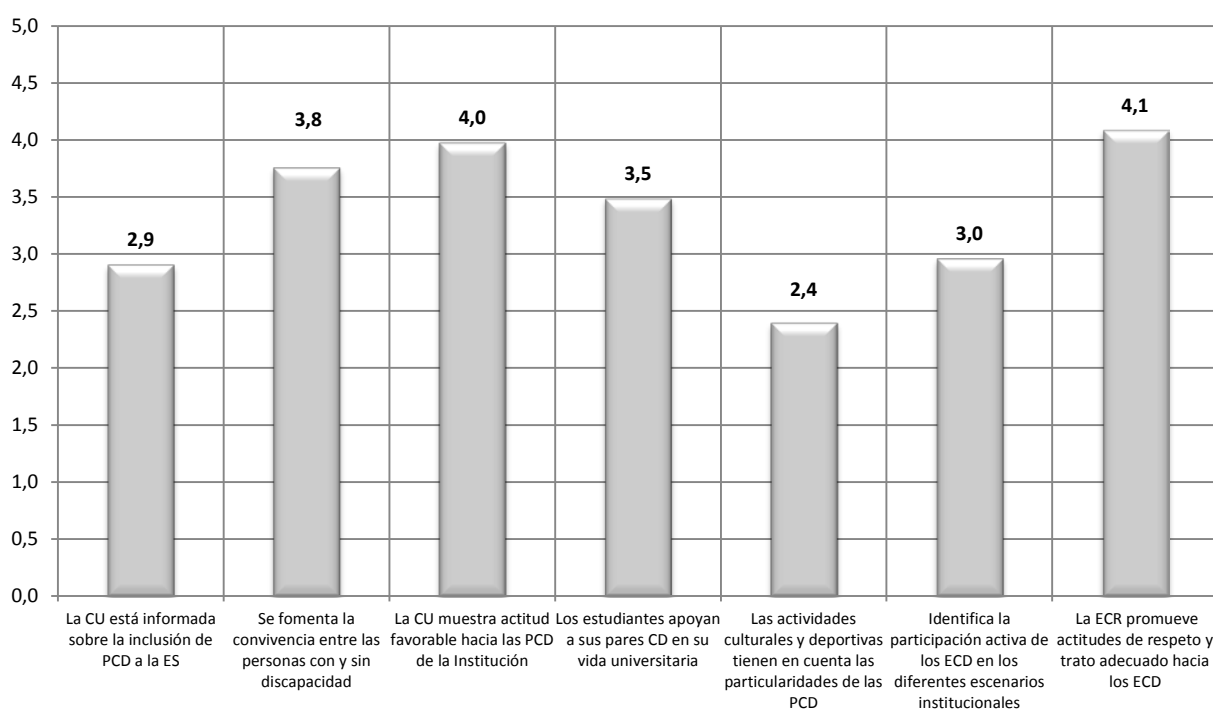


Figura 20. Calificaciones del aspecto sociocultural según grupos de la comunidad universitaria

Cuando se revisan de modo detallado los enunciados del aspecto sociocultural, dos de estos corresponden a facilitadores en tanto obtuvieron una calificación mayor a 4,0. Se percibe como facilitador la promoción de actitudes de respeto y un trato adecuado hacia las personas con discapacidad y el hecho de que la comunidad universitaria presente una actitud favorable hacia las personas con discapacidad vinculadas a la institución.

Es decir, la comunidad de la ECR participante en el estudio ha superado una de las más importantes barreras para la inclusión de la población y es la actitud negativa que se suele presentar hacia esta población en diversos contextos.

De otro lado, con una calificación intermedia se percibe que se fomenta la convivencia entre las personas con y sin discapacidad; los estudiantes apoyan a sus pares con discapacidad en la vida universitaria y existe una identificación de la participación activa de los estudiantes con discapacidad en los diferentes escenarios institucionales. Como barreras se podrían considerar la falta de información de la comunidad universitaria hacia la inclusión y la falta de ajustes para la participación de la población con discapacidad en las actividades culturales y deportivas como se observa en la figura 21. De nuevo, se encuentra la necesidad de formar a la comunidad universitaria en las generalidades y estrategias de inclusión.

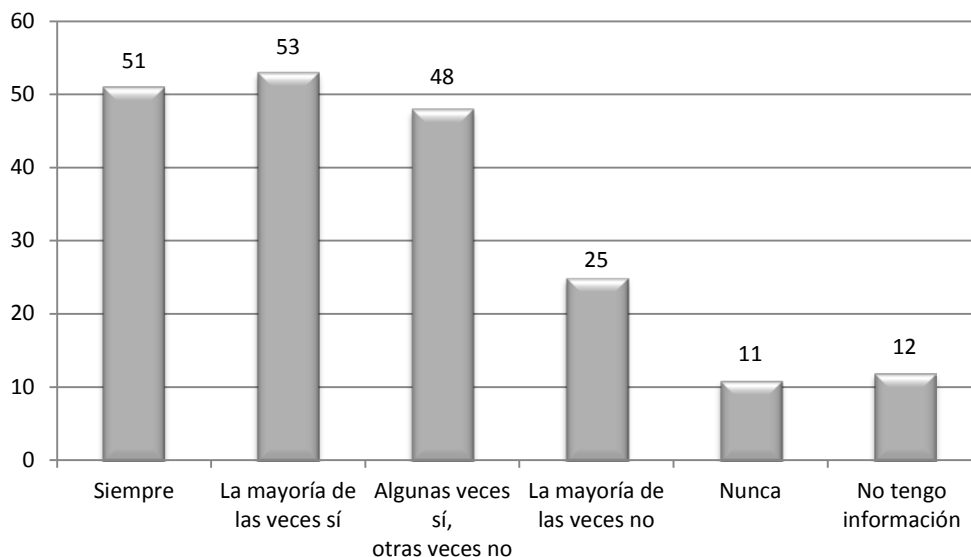


*Figura 21.*

#### Calificaciones de los enunciados del aspecto sociocultural

Al observar el promedio de frecuencias obtenidas según las opciones de calificación asignadas (figura 22), se encuentra un promedio similar en las tres primeras opciones ofrecidas: siempre, la mayoría de las veces sí y algunas veces sí, otras no. Si bien es de cuestionarse cuando se otorga una calificación intermedia en la que se representa que la institución no siempre se vive dicha situación, en general, hay una tendencia más cercana a ver de manera positiva esta categoría. Esto se puede ligar al hecho de un conocimiento activo de la discapacidad y un contacto previo con la población,

factor que se ha estimado como determinante para lograr actitudes positivas y una postura más abierta hacia los procesos de inclusión.



*Figura 22.*

Calificaciones de los enunciados del aspecto sociocultural según opciones de respuesta

Es importante también pensar que este aspecto puede ser aprovechado como el punto de partida para procesos futuros de intercambio y formación con la comunidad universitaria, ya que se siente más apropiada en este, así como existe un menor desconocimiento y percepción negativa.

### **Aspecto Académico**

Al igual que el aspecto político, el académico recibió una calificación intermedia que no le permite ser considerado como una barrera ni como un facilitador, ya que se percibe que no siempre hay presencia de las diferentes condiciones que determinan la garantía de la presencia de los diferentes elementos que le componen, como se representa en la figura 23.

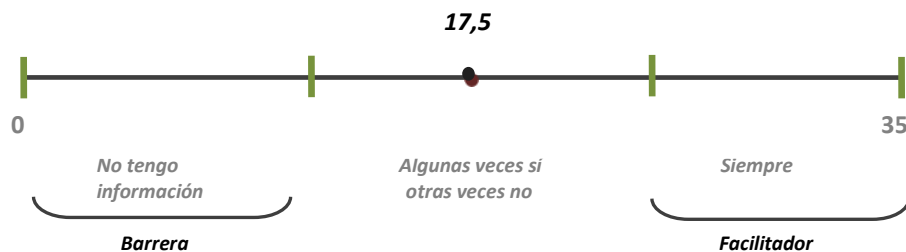


Figura 23.

Representación de la media de calificación obtenida en el aspecto académico

También de manera consistente como ocurrió en los otros aspectos, el grupo de administrativos puntuó de manera más baja este aspecto, aunque de manera más notoria. La figura 24 presenta la calificación total asignada por cada uno de los grupos participantes y, como se puede observar, los estudiantes son quienes otorgan una mejor calificación, seguido de los docentes.

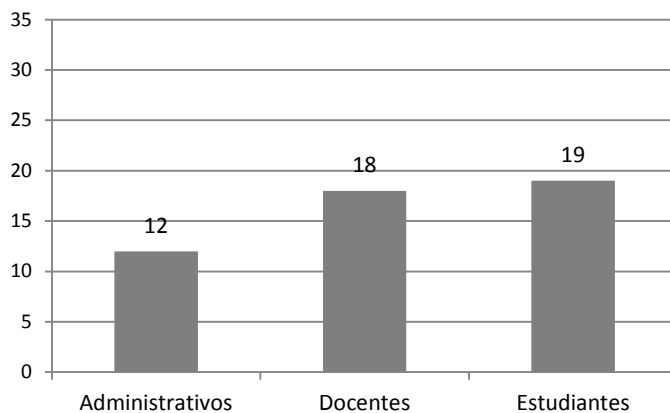


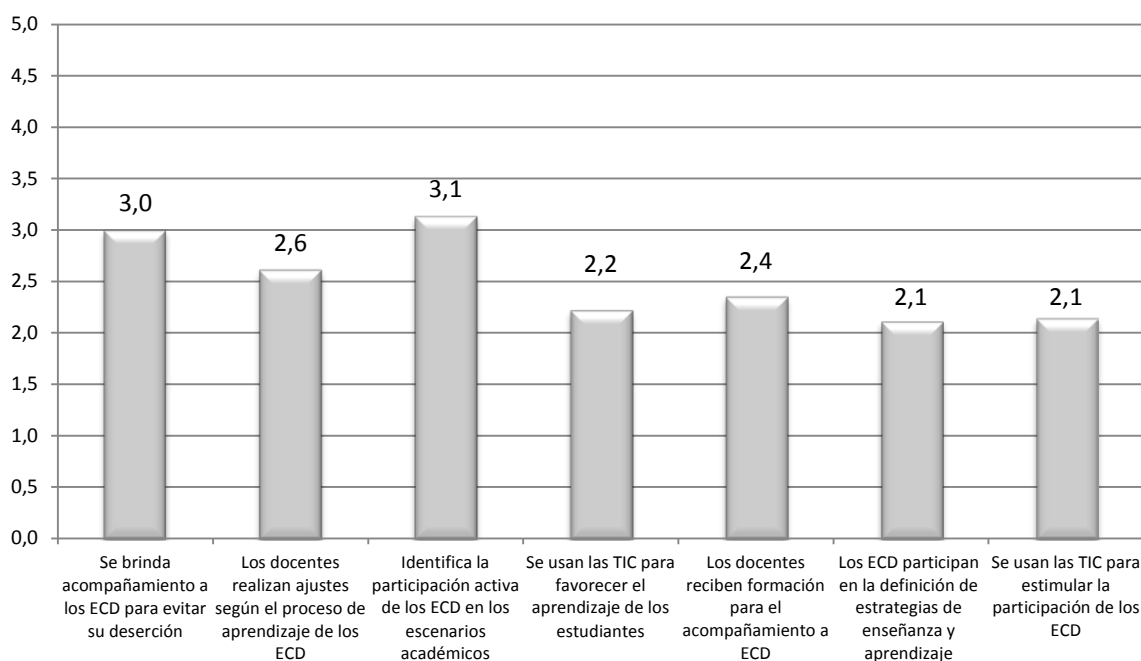
Figura 24.

Calificaciones del aspecto académico según grupos de la comunidad universitaria

La siguiente figura muestra de manera detallada las calificaciones concedidas a cada una de las afirmaciones de este aspecto. Es de anotar que ninguno de los enunciados puede interpretarse como un facilitador, al contrario, casi todos tienden a percibirse como barreras. Esto implica que de todos, este es el aspecto que más requiere de acciones para garantizar el éxito académico de los estudiantes con discapacidad, situación que parte de la definición de mecanismos de acompañamiento claros en los diferentes momentos de la vida universitaria, pero también requiere que los docentes tengan un

conocimiento concreto frente a las diferentes características de las personas con discapacidad y los requerimientos específicos que demandan.

Es de aclarar que la preparación docente es fundamental, ya que si bien por su formación algunos de los docentes pueden tener cercanía y alguna información general respecto al tema de la discapacidad, esto no determina en ningún momento su conocimiento respecto a los ajustes metodológicos y pedagógicos que puedan llegar a adelantar, así como diferentes estrategias efectivas que puedan utilizar en el proceso enseñanza-aprendizaje.



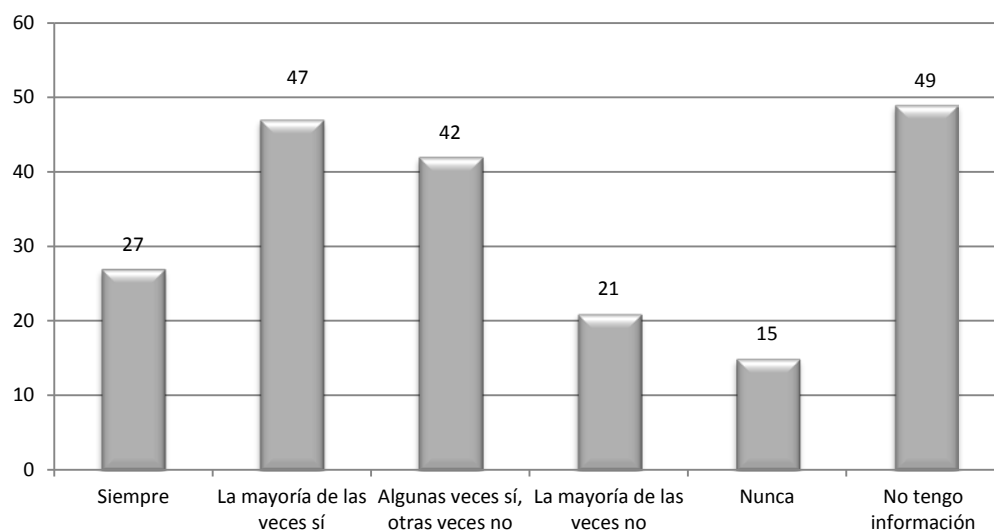
*Figura 25.*

#### Calificaciones de los enunciados del aspecto académico

A pesar de las bajas puntuaciones alcanzadas en los enunciados del aspecto académico, se encuentra que tanto al acompañamiento de los estudiantes con discapacidad para evitar su deserción, como a la participación de los diferentes escenarios académicos por parte de los estudiantes, se le otorgaron puntuaciones intermedias, lo cual permite tomar estos aspectos de base para seguir potenciándolos.

Al contrario de los otros aspectos, en este se encuentra una tendencia a pensar que la mayoría de las veces sí se realizan acciones de orden académico que favorecen la preparación de los docentes y la participación activa de los estudiantes. Otro grupo importante de participantes indica, de otro lado, una posición intermedia en la que se evidencia que en ocasiones sí se encuentra la presencia de

dichos factores, pero esto no representa seguridad respecto al cumplimiento de los mismos (figura 25).



*Figura 26.*

Calificaciones de los enunciados del aspecto académico según opciones de respuesta

Por último, existe un importante desconocimiento de la comunidad universitaria frente a lo que se viene desarrollando en el aspecto académico, representando la frecuencia más alta obtenida. En general, en este aspecto se encuentra una calificación que muestra que requieren realizar más acciones que promuevan la inclusión de la población. Lo anterior tiene diversas implicaciones, por un lado, muestra que los docentes no se encuentran lo suficientemente preparados para lograr una abordar desde la labor pedagógica, pero tampoco hay un papel protagónico de los estudiantes, quienes juegan un papel fundamental en su mismo proceso, en tanto se espera un empoderamiento y ojalá un liderazgo en el mismo.

### **Sugerencias presentadas por los participantes**

El último segmento de la herramienta utilizada para la recolección de información contaba con un espacio para la expresión de sugerencias de los participantes. Los docentes fueron quienes expresaron una mayor cantidad de sugerencias, mostrando su compromiso e interés hacia el tema, en tanto para ellos la actividad docente les implica un manejo de del tema para poder hacer efectivos los procesos de inclusión en el espacio de aprendizaje. Las sugerencias que ellos manifiestan se centran en tres ejes fundamentales:

1) La necesidad de definir políticas y procedimientos considerando la misma fase de admisión, de modo que desde este mismo momento se proyecte si el candidato al ingreso tiene las posibilidades de adquirir las competencias que el perfil profesional del programa al cual aplica ha establecido. En el mismo sentido el proceso de admisión debe llevar hacia un exitoso proceso de proceso de formación y graduación.

2) Se requiere llevar a cabo un proceso de formación a docentes, conociendo estrategias universales que lleven a reflexionar sobre la tarea docente, por ejemplo, prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con y sin discapacidad.

3) Realizar procesos de inclusión como la sensibilización a toda la población y la adecuación de espacios accesibles.

Por su parte, los administrativos se centran más en: la necesidad de garantizar la accesibilidad al espacio físico; garantizar una capacitación al personal administrativo y docente; generar políticas llevando a cabo adaptaciones curriculares cuando se requieran y realizar actividades deportivas que permitan la participación de las personas con discapacidad.

Por último, los estudiantes orientan sus sugerencias hacia los siguientes aspectos: accesibilidad al espacio físico y realización de ajustes que se deben llevar a cabo en la infraestructura; garantizar la inclusión adentro de la ECR teniendo en cuenta su tipo de formación y no sólo visibilizarla hacia afuera; preparación por parte de los docentes para llevar a cabo su labor; que todas las personas involucradas con la institución cuenten con más información, permitiendo que todos sean partícipes de los diferentes procesos; y fomentar actividades deportivas y lúdicas para la población.

Llama entonces la atención la necesidad de hacer una formación a toda la comunidad de la ECR respecto al tema orientada ojalá a lo que cada grupo de población requiere. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes es evidente que hay una comprensión restringida de la inclusión en tanto se percibe dentro del contexto de adaptaciones a la infraestructura de la ECR y no se manifiestan de manera tan evidente las diferentes condiciones que rodean a los procesos de inclusión en la educación superior.

## Conclusiones y Recomendaciones

Se logró una importante participación de la comunidad universitaria, representada en los estudiantes, docentes y administrativos y, de manera especial, se pudo con la participación de estudiantes de diferentes semestres y facultades, lo cual permitió ampliar la percepción de esta comunidad hacia los procesos de educación inclusiva. Se evidenció que entre los participantes la presencia de discapacidad es mínima, representada sólo en el 1,5%. Un aspecto interesante corresponde al contacto previo con la población con discapacidad, cifra que alcanza un 90,5%, el cual se ha llevado de manera especial en espacios de formación; en este sentido, la universidad representa un lugar importante para este tipo de relación, que es fundamental en el cambio de concepciones tradicionales y negativas hacia la población con discapacidad.

Se encontró a lo largo de la investigación, que la comunidad universitaria de la Escuela Colombiana de Rehabilitación, percibe que la institución está asumiendo algunas acciones de inclusión, pero estas no son constantes en el tiempo, en tanto la calificación más frecuente en los cuatro aspectos incorporados: político, administrativo y académico, fue *algunas veces sí, otras veces no*. Se destaca que el aspecto sociocultural es percibido de manera positiva, lo cual permite asumirlo como un facilitador para la inclusión y representa un punto de partida importante para realizar acciones que promuevan a los aspectos político, administrativo y académico como facilitadores.

En el momento actual diferentes acciones relacionadas con el aspecto político, tales como la generación de una política institucional, la disposición de espacios de participación de personas con discapacidad y la definición de acciones de proyección social y de investigación respecto a la educación inclusiva son percibidas en una posición intermedia, es decir, la calificación otorgada no permite considerarlos ni como facilitadores ni como barreras, situación que requiere ser revisada ya que sin duda alguna estos son elementos fundamentales que visibilizan a la población y determinan lo que le compete a cada instancia institucional.

Si bien es de aclarar que la institución se encuentra adelantando un proceso de análisis y construcción de lineamientos en torno a la inclusión, tanto la Política de Bienestar como el mismo Proyecto Educativo Institucional son amplios y se refieren a la participación de toda la población, además, la primera incorpora como parte de sus objetivos institucionales “facilitar el acceso, la



permanencia y la autonomía desde el marco de la educación inclusiva, para el fomento de las múltiples y diversas capacidades de los individuos” (ECR, 2012, p. 6). No obstante, está claro que uno de los pilares fundamentales para el logro efectivo de la inclusión es la definición de políticas específicas. El contar con un marco político, que sustente y a la vez oriente todo el proceso de inclusión, es una actividad propuesta por el MEN (2012) como uno de los retos para el logro de la educación superior inclusiva.

Frente al aspecto sociocultural, este obtuvo una calificación más elevada por los participantes, alcanzando a considerarse como un facilitador. Esta mirada positiva guarda coherencia con el objetivo institucional que busca “favorecer el bienestar de todos los miembros de la organización permitiendo un desarrollo personal y profesional en un ambiente de sana convivencia” (ECR, 2012, p. 6). Es de tener en cuenta que la discapacidad como construcción social “se edifica a diario gracias a las relaciones sociales entre personas y grupos sociales” Katz & Danel (2011, p. 40). En este sentido, es muy importante contar con una apertura y disposición de los miembros de la comunidad académica que permitan acoger una nueva concepción de la discapacidad que permee los diferentes escenarios institucionales.

Revisando al aspecto académico, en el PEI se estipula que el docente “recrea situaciones particulares y genera ambientes de aprendizaje en función de propósitos formativos en las cuales es primordial la participación del estudiante. Así, el ambiente educativo se convierte en un espacio académico de trabajo para la construcción de conocimiento [...] (ECR, 2012, p. 9). A pesar de esta y otras aseveraciones señaladas respecto al quehacer docente y a la concepción pedagógica, la calificación general de este aspecto se califica en una posición intermedia, pero al revisar de manera detalladas los diferentes ítems, claramente se vislumbran varios de ellos como una barrera; asimismo, se encuentra un importante desconocimiento de la comunidad universitaria frente a las acciones que se vienen adelantando al interior de la institución al respecto. Los docentes que expresaron sugerencias claramente muestran su preocupación por contar con estrategias que les permita cualificar su labor docente respecto a la población con discapacidad.

En el aspecto académico se destaca también la percepción de la poca participación estudiantil; no obstante, es de señalar que esta es fundamental y se debe generar no sólo en términos de bienestar sino en términos académicos. Esto, en tanto la educación no sólo es responsable según Opertti (2008) de “sentar las bases empíricas y conceptuales para forjar una ciudadanía democrática”

(citado por Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 11), sino que además se constituye “como una política social clave para promover justicia social” (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En cuanto al aspecto administrativo la población considera que no se realizan de manera suficiente acciones en torno a la inclusión en la institución. Un hallazgo interesante se relaciona con la menor calificación que los administrativos otorgan a los diferentes aspectos contemplados. Esto puede suponer un desconocimiento del proceso de inclusión, ya que esta población muchas veces suele estar alejada de la dinámica institucional en el contexto general de la educación superior, pero este es un llamado importante a incorporarla en los procesos de inclusión, ya que en la misma población administrativa se pueden encontrar personas con discapacidad. Cualquier norma o política orientada a la participación de personas con discapacidad en el contexto de la educación superior, no sólo en calidad de estudiante, sino como docente o administrativo, podrá ser construida en un contexto participativo. Lo anterior, en tanto el PEI refiere la “formulación y evaluación participativa de sus políticas, planes, programas y proyectos, cuya consolidación ha de ser prioridad permanente para la comunidad” (2012, p. 6).

Es importante comprender el tema de la educación inclusiva desde la diversidad y la interculturalidad, esta última se entiende como el conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que lleva a procesos de interacción y diálogo, así como “el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social” (Marín, citado por MEN, 2013).

Sin duda alguna todos los avances que se logren en educación superior dependen de la voluntad política de los directivos y todos aquellos involucrados en el proceso de inclusión. Esto indica que todo es posible cuando las instancias universitarias están abiertas y concientizadas frente a su labor. Los avances que realice la ECR redundarán no sólo en el éxito académico de los estudiantes y en el enriquecimiento de los procesos de convivencia de la comunidad universitaria, sino que permitirán que la institución se prepare para futuras exigencias que tanto el MEN o el Consejo Nacional de Acreditación puedan plantear a las IES en el marco de la educación inclusiva.

Esta investigación incorporó un grupo importante de miembros de la comunidad universitaria y junto con la investigación que le precede (Gordillo et. al., 2012), se constituye en un referente

importante para la definición de lineamientos y diversas acciones que promuevan el objetivo de la educación inclusiva, que actualmente está avanzando a través de la construcción del Modelo ECR inclusiva.

Por último, este ejercicio investigativo le permite tanto a la ECR, como a cualquier Institución de Educación Superior, contar con mayor claridad respecto a la percepción con la que cuenta la comunidad universitaria, de manera que se determine lo necesario para realizar procesos que se encaminen a la inclusión. Tal como lo describe la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2003), es necesario que las IES realicen diagnósticos de los elementos con los que cuentan.

En términos de recomendaciones y como parte del proceso de construcción del Modelo ECR inclusiva, una de las acciones fundamentales es la generación de transformaciones culturales en la comunidad universitaria de modo que se logre: 1) comprender los nuevos enfoques de la discapacidad, 2) identificar los ajustes en términos de accesibilidad a la información y a la comunicación, así como al medio físico, más allá de accesibilidad y, 3) lograr la transformación cultural respecto a la comprensión de la discapacidad y la relación con las personas con discapacidad.

En lo político es necesario generar políticas que se traduzcan en verdaderas acciones frente a la comunidad con discapacidad que hace parte de la ECR, esto especialmente, teniendo en cuenta que la ECR como IES que oferta programas de rehabilitación y que plantea como parte de su visión el “Tener una cultura institucional abierta y participativa, en un ambiente que promueve la formación integral, el respeto a la diversidad y donde predomina la concertación y el diálogo como cimiento de la comunidad académica y de sus relaciones” (ECR, 2012). A partir de esto, el trabajo alrededor de la discapacidad no debe ser sólo un tema que se trabaja hacia afuera de la institución y no dentro de la misma. Las políticas deben tener claridad considerando el mismo momento de admisión, teniendo claridad respecto a los diferentes procesos. Tras la definición de dichas políticas, se sugiere difundirlas a toda la comunidad universitaria.

El proceso de inclusión requiere abrir espacios en los currículos de los profesionales en formación que permitan reflexionar sobre la construcción de la diversidad e inclusión haciendo uso de diferentes estrategias de trabajo (metodologías de enseñanzas, evaluación, etc.). Esto implica en el

caso de los docentes, proponer una mirada innovadora que deje atrás un enfoque clínico orientado en la deficiencia de la persona, para centrarse en las capacidades con las que cuentan las personas, desde una comprensión amplia de desarrollo de la persona. También se requiere importantes reflexiones desde el aspecto sociocultural que finalmente no sólo implican a las personas con discapacidad sino a todas las poblaciones en el marco de la diversidad y de la interculturalidad.

Se deben llevar a cabo los ajustes para que la ECR visibilice a los egresados con discapacidad como lo hace con el resto de la población, en tanto la Institución “reconoce a sus egresados como miembros activos de la comunidad universitaria y los considera fundamentales en los procesos de mejoramiento de la calidad académica, autoevaluación, acreditación y planeación institucional, por lo que contempla como una meta importante de su plan de desarrollo, el fortalecimiento de la relación con ello”, como lo señala en su Política de egresados (ECR, 2012, p. 14). Esta población sin duda alguna puede llegar a hacer una valiosa retroalimentación y acompañamiento a la institución para la garantía de la inclusión.

### **Agradecimientos**

La autora agradece de manera especial a las estudiantes asistentes de investigación Verónica Liseth Sanabria Ruiz del programa de Terapia Ocupacional y Andrea del Pilar Majey Hernández del programa de fisioterapia, quienes mostraron un profundo compromiso y aportes de calidad en cada una de las etapas de la investigación.

Asimismo se agradece la animada participación de la comunidad universitaria en el proceso de recolección de información.

### Lista de Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Facultad de Educación de Manchester, Reino Unido.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Balcázar, Fabricio (2007) *Opciones de la transición. Ponencia. Foro: Un camino hacia la educación superior inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Agosto 13-14, 2007.
- Bravo, M.F.; Bermúdez, I.; Vargas D.R. (2010) Retos de la Educación Superior Inclusiva: El caso de la discapacidad en Colombia. En: *Revista Colombiana de Rehabilitación*. Vol. 8. (1) Octubre, 2010.41-55.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 4 (003):1-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio universitario para la educación inclusiva*. Santiago: UNESCO. Disponible en: <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/index.pdf>
- Braithwaite, J. & Mont, D. (2008). *Disability and Poverty: A Survey of World Bank Poverty Assessments and Implications*. Discussion paper N° 0805. Washington: World Bank.
- Escuela Colombiana de Rehabilitación (2012a). *Acuerdo ECR-CSU-PL-014-27 -06-2012. Proyecto Educativo Institucional*. Disponible en <http://www.ecr.edu.co/descargas/institucion/PEI-ECR-2012.pdf>
- Escuela Colombiana de Rehabilitación (2012b). *Acuerdo ECR-CSU-PL-010-30-05-2012. Actualización de la Política de Bienestar Universitario*. Documento interno de trabajo.

Figuera, P. & Coiduras, J. (2013). La Transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. En: *Revista de Educación*. (362): 713-736 Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36226.pdf?documentId=0901e72b816fbac8>

Fougeyrollas, P. et al. (2008) *Mesure de la qualité de l'environnement*. Canada: Réseau International sur le Processus des Production du Handicap.

Gómez, J.C. (2007). *Magnitud de la exclusión educativa de las personas en situación de discapacidad en Colombia*. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Gordillo, A. et al. (2012). Evaluación de la accesibilidad para estudiantes con discapacidad en la ECR. Trabajo de grado para optar al título de Fisioterapeutas. Escuela Colombiana de Rehabilitación.

Hernández, R. et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. Mc. Graw Hill.

IESALC. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. En: Estudios Pedagógicos. Vol. 36 (1), 287-297.

Katz, S. & Danel, P.M. (2011). Hacia una Universidad accesible: construcciones colectivas por la discapacidad. Buenos Aires: Universidad de la Plata.

Molina, R. (2010). Educación para estudiantes con discapacidad. En: *Revista de Investigación [online]*. 34 (70) 109-128. Disponible en: [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&nrm=iso](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&nrm=iso). ISSN 1010-2914.

Moreno, M.T. Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. En:

*Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* Caracas: IESALC-UNESCO. Capítulo 10. p. 144 – 155.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Ginebra Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Disponible en: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=spn>

Nguyen, M., Fitchen, C., Barile, M. & Lévesque, J. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. En: *Pédagogie Collégiale.* 19 (4): 20-26. Disponible en: <http://www.mcgill.ca/files/oro/Facilitateurs.pdf>

Osorno, M.L. 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.). (2013). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias.* Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp), p. 201 – 208.

Orrego, C. et al. (2009). *Identificación de barreras y facilitadores.* En: Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud. *Implementación de Guías de Práctica Clínica en el Sistema Nacional de Salud. Manual Metodológico.* p.27 – 38. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud.* Ginebra: OMS. Disponible en: [http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/vice\\_medio/asist\\_bienestar/pdf/CIF\\_spanish.pdf](http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/vice_medio/asist_bienestar/pdf/CIF_spanish.pdf)

Pérez, L., Fernández, A. & Katz, S. (Comp.). (2013). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias.* Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).

Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad (2013). *Quienes Somos.* Disponible en: <http://rcudiscapacidad.es.tl/Qui-e2-nes-somos.htm>.



Sabino. C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Ed. Panapo.

Sandoval et al. (2012) Index for Inclusion. Una Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. En: *Contextos Educativos*. 5: 227-238.

Sigal, V. (1993) El acceso a la educación superior: El ingreso irrestricto. En: *Desarrollo económico*, Vol. 33 (130). Disponible en <http://www.jstor.org/pss/3467255>.

Tünnermann, C. (2000). La universidad ante los retos del siglo XXI. México: Universidad Autónoma de Yucatán.

UNESCO (2013a). *Educación inclusiva. Cómo la definen diversos grupos*. Disponible en: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

UNESCO (2013b). Lucha contra la exclusión. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

UNESCO (2009). *Declaración Mundial sobre Educación Superior*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad Salamanca, España. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

## Anexos

### Anexo. 1

Apreciada Evaluadora,

Agradezco leer completa y cuidadosamente las siguientes instrucciones antes de comenzar el proceso de evaluación del material. Para fines de operacionalización, la investigación acoge cuatro aspectos que se deben considerar en los procesos de educación inclusiva, los cuales se incorporan en el ítem de información específica y que de asumirse o no en la Institución, se convierten en barreras o facilitadores, estos son: aspecto político, administrativo, sociocultural y académico. A cada uno de estos se le ha asignado en esta versión, un color con el fin de identificarlo en el instrumento, según se muestra en la siguiente tabla:

Político
Administrativo
Sociocultural
Académico

Usted deberá asignar un puntaje a cada uno de los contenidos que se pretenden validar y hacer todas aquellas observaciones que considere pertinentes en las columnas de la derecha (P, S/C, R/O). Tenga presente que la calificación mínima que puede asignar al factor de pertinencia se encuentra en el rango de 0.0 (calificación mínima) a 5.0 (calificación máxima). Los factores de suficiencia y redacción pueden ser evaluados Si o No, de acuerdo a los criterios que se indican a continuación:

- **Pertinencia:** Si corresponde o no al tema y propósito del instrumento; es decir, si el contenido propuesto está altamente relacionado con el objetivo principal.
- **Suficiencia / Completo:** Si el contenido abarca la totalidad del tema y el enunciado presentado ilustra de manera completa el aspecto expuesto, cumpliendo con el objetivo de instrumento.
- **Redacción / Ortografía:** Si el orden de las palabras y la relación mutua entre las mismas en la construcción de las oraciones es adecuada, y si las palabras están escritas correctamente.
- **Observaciones:** En una casilla dispuesta al final de instrumento podrá consignar todas aquellas sugerencias que considere pertinentes, relacionadas tanto con la información general como con la información específica; para este último aspecto puede señalar el número del enunciado y hacer la respectiva observación.

**Muchas gracias por su colaboración.**

**BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD A LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
EN LA ESCUELA COLOMBIANA DE REHABILITACIÓN**



Apreciado-a participante,

En el momento actual diversas Instituciones de Educación Superior en Colombia se encuentran avanzando en la identificación de los requerimientos de la población con discapacidad que hace parte de la comunidad universitaria, con el fin de generar estrategias que promuevan su plena inclusión. En coherencia con el proceso que se experimenta a nivel nacional, la Escuela Colombiana de Rehabilitación-ECR, se encuentra adelantando una investigación relacionada con la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, que contempla la participación de los diferentes miembros de la comunidad universitaria. Para tal fin se ha diseñado el presente cuestionario que busca recoger su percepción frente a diferentes aspectos relacionados con la educación inclusiva y que de acuerdo a la percepción manifestada por los participantes, se identificarán cuáles de estos se convierten en barreras y cuáles en facilitadores. La información obtenida le permitirá a la ECR proyectar de manera progresiva diversas acciones que favorezcan la inclusión de las personas con discapacidad. Es de aclarar que este instrumento es de carácter anónimo y de diligenciamiento voluntario y la información que usted proporcione será utilizada única y estrictamente para fines académicos.

¡Gracias por aportar en la construcción de una sociedad para todos y todas!

**INFORMACIÓN GENERAL**

Tipo de Vinculación	Dependencia	Semestre que cursa (si es estudiante)	Tiempo de vinculación a la ECR (si es docente o administrativo)
Estudiante <input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Administrativo <input type="checkbox"/>	Facultad de Fisioterapia <input type="checkbox"/> Facultad de Fonoaudiología <input type="checkbox"/> Facultad de Terapia Ocupacional <input type="checkbox"/> Otra dependencia <input type="checkbox"/>	I <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> II <input type="checkbox"/> VI <input type="checkbox"/> III <input type="checkbox"/> VII <input type="checkbox"/> IV <input type="checkbox"/> VIII <input type="checkbox"/>	Menos de 1 año <input type="checkbox"/> Entre 1 y 5 años <input type="checkbox"/> Entre 6 y 10 años <input type="checkbox"/> Entre 11 y 15 años <input type="checkbox"/> Más de 16 años <input type="checkbox"/>
Sexo	Rango de edad	Nivel de Formación	
Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>	Menos de 20 años <input type="checkbox"/> Entre 21 y 30 años <input type="checkbox"/> Entre 31 y 40 años <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 años <input type="checkbox"/> Entre 50 y 60 años <input type="checkbox"/> Mayor de 51 años <input type="checkbox"/>	Primaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Bachiller Normalista <input type="checkbox"/> Técnico laboral <input type="checkbox"/> Técnico profesional <input type="checkbox"/>	Tecnológico <input type="checkbox"/> Profesional <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría <input type="checkbox"/> Sin estudios formales <input type="checkbox"/>

**Discapacidad**

Presenta alguna discapacidad: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Ha tenido contacto con personas con discapacidad? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
Si su respuesta es afirmativa, especifique cuál: Autismo <input type="checkbox"/> Hipoacusia <input type="checkbox"/> Intelectual <input type="checkbox"/> Sordera profunda <input type="checkbox"/> Baja visión diagnosticada <input type="checkbox"/> Mental <input type="checkbox"/> Ceguera <input type="checkbox"/> Múltiple <input type="checkbox"/> Otra <input type="checkbox"/>	Si su respuesta anterior fue afirmativa, señale en cuál ámbito ha tenido ese contacto: Familia <input type="checkbox"/> Compañero(a) de trabajo <input type="checkbox"/> Amistad <input type="checkbox"/> Trabajo <input type="checkbox"/> Procesos de formación <input type="checkbox"/> Recreación/deporte/cultura <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>
Observaciones y/o descripción: _____ _____ _____	



22. Identifica la participación activa de los estudiantes con discapacidad en los diferentes escenarios institucionales								
23. Cree que la Institución promueve actitudes de respeto y trato adecuado hacia los estudiantes con discapacidad								
24. Percibe que se brinda acompañamiento a los estudiantes con discapacidad a lo largo de su carrera para evitar su deserción								
25. Observa que los docentes realizan ajustes pedagógicos y metodológicos en la realización y evaluación de sus cursos teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad								
26. Identifica la participación activa de los estudiantes con discapacidad en los escenarios académicos								
27. Nota que los estudiantes con discapacidad participan en la elección de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomentan la inclusión								
28. Percibe que los docentes reciben formación para el adecuado acompañamiento a estudiantes con discapacidad								
29. Evidencia que se contempla la utilización de las Tecnologías de la información y la comunicación-TIC para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes								
30. Considera que se comparten experiencias entre los miembros de la comunidad universitaria sobre cómo llevar a cabo la propuesta académica								

¿Tiene alguna sugerencia u observación que aporte a la ECR en el tema de inclusión de personas con discapacidad? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

Observaciones:

--

## Anexo 2.

## BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ESCUELA COLOMBIANA DE REHABILITACIÓN



Apreciado-a participante,

En el momento actual diversas Instituciones de Educación Superior en Colombia se encuentran avanzando en la identificación de los requerimientos de la población con discapacidad que hace parte de la comunidad universitaria, con el fin de generar estrategias que promuevan su plena inclusión. En coherencia con el proceso que se experimenta a nivel nacional, la Escuela Colombiana de Rehabilitación-ECR, se encuentra adelantando una investigación relacionada con la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, que contempla la participación de los diferentes miembros de la comunidad universitaria. Para tal fin se ha diseñado el presente cuestionario, que busca recoger su percepción frente al tema y le permitirá a la ECR proyectar de manera progresiva diversas acciones que favorezcan la inclusión de las personas con discapacidad. Es de aclarar que este instrumento es de carácter anónimo y de diligenciamiento voluntario y la información que usted proporcione será utilizada única y estrictamente para fines académicos.

¡Gracias por aportar a la construcción de una sociedad para todos y todas!

INFORMACIÓN GENERAL			
Tipo de Vinculación	Dependencia	Semestre que cursa (si es estudiante)	Tiempo de vinculación a la ECR (si es docente o administrativo)
Estudiante <input type="checkbox"/>	Facultad de Fisioterapia <input type="checkbox"/>	I <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/>	Menos de 1 año <input type="checkbox"/>
Docente <input type="checkbox"/>	Facultad de Fonoaudiología <input type="checkbox"/>	II <input type="checkbox"/> VI <input type="checkbox"/>	Entre 1 y 5 años <input type="checkbox"/>
Administrativo <input type="checkbox"/>	Facultad de Terapia Ocupacional <input type="checkbox"/>	III <input type="checkbox"/> VII <input type="checkbox"/>	Entre 5 y 10 años <input type="checkbox"/>
	Otra dependencia <input type="checkbox"/>	IV <input type="checkbox"/> VIII <input type="checkbox"/>	Entre 10 y 15 años <input type="checkbox"/>
			Más de 15 años <input type="checkbox"/>
Sexo	Rango de edad	Nivel de Formación (señale el último nivel alcanzado)	
Masculino <input type="checkbox"/>	Menos de 20 años <input type="checkbox"/>	Sin estudios formales <input type="checkbox"/>	Técnico profesional <input type="checkbox"/>
Femenino <input type="checkbox"/>	Entre 21 y 30 años <input type="checkbox"/>	Primaria <input type="checkbox"/>	Tecnológico <input type="checkbox"/>
	Entre 31 y 40 años <input type="checkbox"/>	Bachillerato <input type="checkbox"/>	Profesional <input type="checkbox"/>
	Entre 41 y 50 años <input type="checkbox"/>	Bachiller Normalista <input type="checkbox"/>	Especialización <input type="checkbox"/>
	Entre 51 y 60 años <input type="checkbox"/>	Técnico laboral <input type="checkbox"/>	Maestría <input type="checkbox"/>
	Mayor de 61 años <input type="checkbox"/>		
Discapacidad			
Presenta alguna discapacidad: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		¿Ha tenido contacto con personas con discapacidad? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Si su respuesta es afirmativa, especifique cuál:		Si su respuesta anterior fue afirmativa, señale en cuál(es) ámbito(s) ha tenido ese contacto:	
Autismo <input type="checkbox"/>	Intelectual <input type="checkbox"/>	Familia <input type="checkbox"/>	
Hipoacusia <input type="checkbox"/>	Mental <input type="checkbox"/>	Compañero(a) de trabajo <input type="checkbox"/>	
Sordera profunda <input type="checkbox"/>	Múltiple <input type="checkbox"/>	Amistad <input type="checkbox"/>	
Baja visión diagnosticada <input type="checkbox"/>	Física <input type="checkbox"/>	Trabajo <input type="checkbox"/>	
Ceguera <input type="checkbox"/>	Otra <input type="checkbox"/>	Procesos de formación <input type="checkbox"/>	
	Cuál: _____	Recreación/deporte/cultura <input type="checkbox"/>	
Observaciones y/o descripción: _____		Otros <input type="checkbox"/>	
		Cuál: _____	

INFORMACIÓN ESPECÍFICA						
Por favor, a continuación, marque con una equis en el campo de la escala que mejor refleje su opinión: Siempre, la mayoría de las veces sí, algunas veces sí otras veces no, la mayoría de las veces no, nunca o no tengo información.						
Enunciados	Siempre	La mayoría de las veces sí	Algunas veces sí otras veces no	La mayoría de las veces no	Nunca	No tengo información
1.Advierte que el proyecto educativo institucional incorpora a la población con discapacidad						
2.Reconoce que en la Institución existe una instancia responsable de formular e implementar las políticas dirigidas a los miembros de la comunidad educativa con discapacidad						
3.Identifica que la ECR cuenta con políticas dirigidas a las personas con discapacidad						
4.Nota que la Institución favorece la participación de la comunidad universitaria para promover cambios relacionados con la inclusión						
5.Observa que la política de bienestar incorpora a las personas con discapacidad						
6. Advierte que la Institución favorece la participación de las personas con discapacidad en los órganos de gobierno.						
7.Identifica que la Institución promueve la investigación en el tema de educación inclusiva						
8.Advierte que la Institución promueve la organización de la comunidad universitaria en temas relacionados con la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior						
9.Reconoce que la Institución impulsa la proyección social con relación a la educación inclusiva						
10.Considera que en el proceso de admisión de aspirantes se tiene en cuenta la condición de discapacidad de la persona para hacer los ajustes necesarios						
11.Advierte que el personal administrativo cuenta con la preparación adecuada para atender los requerimientos de los estudiantes con discapacidad						
12.Nota que las actividades de bienestar universitario se ajustan para asegurar la participación de las personas con discapacidad						
13.Identifica que los estudiantes con discapacidad pueden acceder a la información de los servicios que se prestan en diferentes instancias (biblioteca, sala de sistemas, cafetería, papelería, entre otros)						
14.Cree que existen las condiciones adecuadas para el acceso y desplazamiento de las personas con discapacidad en los diferentes espacios Institucionales						
15.Evidencia que se cuenta con un proceso de seguimiento a egresados con discapacidad						
16.Percibe que los equipos de informática, el mobiliario y otros recursos utilizados por las personas con discapacidad en la ECR cuentan con las adaptaciones requeridas para su desempeño autónomo						
17.Nota que los miembros de la comunidad universitaria se encuentran informados respecto a la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior						
18. Percibe que se fomenta la convivencia entre las personas con y sin discapacidad						
19.Advierte que la comunidad universitaria muestra una actitud favorable hacia las personas con discapacidad que hacen parte de la Institución						
20.Percibe que los estudiantes apoyan a sus pares con discapacidad en el transcurso de su vida universitaria						
21.Nota que las actividades culturales y deportivas que se realizan tienen en cuenta las particularidades de las personas con discapacidad						

Enunciados	Siempre	La mayoría de las veces sí	Algunas veces sí otras veces no	La mayoría de las veces no	Nunca	No tengo información
22. Identifica la participación activa de los estudiantes con discapacidad en los diferentes escenarios institucionales						
23. Cree que la Institución promueve actitudes de respeto y trato adecuado hacia los estudiantes con discapacidad						
24. Percibe que se brinda acompañamiento a los estudiantes con discapacidad a lo largo de su carrera para evitar su deserción						
25. Observa que los docentes realizan ajustes pedagógicos y metodológicos en la realización y evaluación de sus cursos teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad						
26. Identifica la participación activa de los estudiantes con discapacidad en los escenarios académicos						
27. Evidencia que se contempla la utilización de las Tecnologías de la información y la comunicación-TIC para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes con discapacidad						
28. Percibe que los docentes reciben formación para el adecuado acompañamiento a estudiantes con discapacidad						
29. Nota que los estudiantes con discapacidad participan en la definición de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomentan la inclusión						
30. Considera que se comparten experiencias entre los miembros de la comunidad universitaria sobre cómo llevar a cabo la propuesta académica para los estudiantes con discapacidad						
<p>¿Tiene alguna sugerencia u observación que aporte a la ECR en el tema de inclusión de personas con discapacidad? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: right;"><b>¡Muchas gracias por su colaboración!</b></p>						