



# EVALUACIÓN DE NECESIDADES DE APOYO EN UNIVERSITARIOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL DE ORIGEN FÍSICO: UN ESTUDIO DE CASO

## ASSESSMENT OF SUPPORT NEEDS IN UNIVERSITY STUDENTS WITH FUNCTIONAL DIVERSITY OF PHYSICAL ORIGIN: A CASE STUDY

Katherine Paola Domínguez Quiroz\*, Yina Paola Alvis Orozco\*\*, Marta Sahagún-Navarro\*\*\*

Corporación Universitaria del Caribe CECAR

Recibido: 23 de junio de 2019–Aceptado: 17 de febrero de 2020–Publicado: 01 de julio de 2020

### Forma de citar este artículo en APA:

Domínguez-Quiroz, K. P., Alvis-Orozco, Y. P., y Sahagún-Navarro, M. (2020). Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), pp. 456-478. <https://doi.org/10.21501/22161201.3298>

## Resumen

**Objetivo.** Este estudio evaluó las necesidades de apoyo de estudiantes universitarios con diversidad funcional de origen físico en una Institución Educativa Superior. Se analizó, además, la percepción del docente y, en su conjunto, la correspondencia con las políticas de inclusión, tanto institucionales como de la nación.

**Método.** Bajo el estudio de caso, se trabajó el enfoque cualitativo, con un diseño de teoría crítica. Se usó la entrevista en profundidad, el grupo focal y el análisis documental para la triangulación de la información. La muestra fue de casos-tipo y se definió por saturación de categorías. Se recurrió al criterio deductivo-inductivo para el análisis de la información con el apoyo del software *Atlas.ti*. **Resultados.** Los participantes manifestaron presencia de barreras arquitectónicas, poca participación social en los diferentes escenarios

\* Psicóloga de la Corporación Universitaria del Caribe–CECAR. Sincelejo, Colombia. Contacto: [katherine.dominguez@cecar.edu.co](mailto:katherine.dominguez@cecar.edu.co); <https://orcid.org/0000-0002-3514-8051>; [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&user=pXgRdPIAAAAJ](https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=pXgRdPIAAAAJ)

\*\* Psicóloga de la CECAR. Sincelejo, Colombia. Contacto: [yina.alvis@cecar.edu.co](mailto:yina.alvis@cecar.edu.co); <https://orcid.org/0000-0002-0346-4842>; <https://scholar.google.com/citations?hl=es&author=2&user=orUw5vMAAAAJ>

\*\*\* Doctoranda y Magíster en Atención Sociosanitaria por la Universidad de Valencia, España. Trabajadora Social por la Universidad de Barcelona, España. Docente e investigadora del programa de Trabajo Social de la CECAR, Facultad de Humanidades y Educación, grupo de investigación "Dimensiones Humanas". Sincelejo, Colombia. Contacto: [marta.sahagun@cecar.edu.co](mailto:marta.sahagun@cecar.edu.co); <https://orcid.org/0000-0002-6439-0672>; <https://scholar.google.com/citations?hl=es&authorid=9061510293403676482&user=QmauKjYAAAAJ>

que se organizan y necesidades de apoyo de tipo psicológico. Asimismo, deseos de formarse como profesionales. **Conclusiones.** Se reconoce la importancia que tiene para las instituciones de educación superior ser inclusivas para favorecer la mitigación de las necesidades que se presentan.

## Palabras clave

Diversidad funcional; Discapacidad física; Necesidades de apoyo; Educación Inclusiva; Inclusión; Política Pública.

## Abstract

**Objective:** this study evaluated the support needs of university students with functional diversity of physical origin in a Higher Educational Institution. In addition, the perception teachers, and as a whole, the correspondence with inclusion policies, both institutional and national, were analyzed. **Method:** under the case study, the qualitative approach was worked out, with a critical theory design. The in-depth interview, the focus group, and the documentary analysis were used for the triangulation of the information. The sample was case-type and defined by saturation of categories. The deductive-inductive criterion was used to analyze the information with the support of the Atlas.ti software. **Results:** the participants manifested the presence of architectural barriers, little social participation in the different scenarios that are organized, and psychological support needs. **Conclusions:** the importance of higher education institutions to be inclusive to mitigate the needs is recognized.

## Keywords

Functional Diversity; Physical Disability; Support Needs; Inclusive Education; Inclusion; Public Policy.

## INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016), la tasa de representación mundial de la discapacidad es de un 15% de la población y esta va en aumento. En Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2010) planteó que, en el año 2005, el 6.4% de 100 colombianos tienen una limitación permanente. En las ciudades como Bogotá y los departamentos de Sucre, Guajira, Guaviare y Guainía el promedio de personas con discapacidad es menor que el promedio nacional, es decir, que de 100 personas, entre 3.7 y 5.4 poseen limitaciones permanentes. En el departamento de Sucre, el número de personas con limitaciones en los movimientos del cuerpo, manos, brazos y piernas es de 9.075 personas y para el municipio de Sincelejo, de 854 personas.

Históricamente, las personas con diversidad funcional (discapacidad) han sido etiquetadas como seres dependientes que requieren de la ayuda de otros para el desenvolvimiento en su quehacer diario. Además, la sociedad está pensada por y para las personas que responden a un modelo estandarizado de cuerpo capaz, es decir, los servicios, bienes, recursos, entornos son diseñados para el cuerpo que se supone normal, y no para la diversidad (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2016). Por ende, han emergido corrientes que destacan la autonomía e independencia de este grupo poblacional con las necesidades de apoyo a su alcance, lo que conlleva a oportunidades para poder establecer, perseguir y alcanzar metas significativas (Villatoro y Sahagún, 2015).

A la hora de hablar sobre educación inclusiva, se adopta un enfoque de derechos que trabaja para la realización de ajustes razonables que conlleven a una verdadera equidad de oportunidades en los centros educativos (Echeita Sarrionandia, 2017). Esto representa un proceso que permite eliminar o mitigar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. No obstante, en muchas ocasiones, se traduce en costos que debe asumir la propia familia del estudiante, ya que la falta de presupuesto del Estado limita su acceso, a pesar de la existencia de políticas públicas que defienden sus derechos. Ahí se sitúa un dilema en la familia a la hora de elegir si cubrir los gastos familiares o escolarizar a su hijo, lo que vulnera sus derechos fundamentales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), 2009).

Booth et al. crearon en el año 2000 el *Index for Inclusion* (Índice de Inclusión), un proceso de autoevaluación de las escuelas, que conlleva a un conjunto de herramientas diseñadas para avanzar hacia una educación inclusiva, teniendo en cuenta todos los aspectos de la vida escolar y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, concretamente, en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva; y su batería de indicadores. De esta manera, aunque la inclusión educativa implique reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para atender a la diversidad (Bermeosolo, 2014), la realidad es que se reconoce que el ingreso de personas con diversidad funcional (DF) a

las instituciones de educación superior (IES) es aún escaso, debido a la existencia de barreras sociales, culturales y arquitectónicas que limitan su acceso, lo que denota que sigue siendo un tema invisible en las instituciones (García-Hortal et al., 2015; Cruz Valdillo y Casillas Alvarado, 2017). “La población con discapacidad es uno de los grupos que se encuentran en mayor riesgo social al exponerse a situaciones de exclusión en los diversos ámbitos de la vida ciudadana” (Carvajal Osorio, 2015, p. 178).

De ahí que, para mejorar la comprensión de la comunidad estudiantil con DF en el reconocimiento de las percepciones de facilitadores y barreras que son de influencia en su ingreso y permanencia en la IES, implique la motivación y apoyo de sus familiares y compañeros (Mella et al., 2014). En este sentido, existe una necesidad de humanizar a la sociedad acerca de las oportunidades que una persona con DF puede tener en el entorno, pues con las necesidades de apoyo a su alcance puede lograr su independencia (Samaniego et al., 2012). Hoy por hoy, la realidad de las personas con DF es que siguen viendo limitada su participación en las actividades de la vida diaria, lo que genera segregación, marginación y, finalmente, exclusión en los diferentes ámbitos de la vida y de la participación social (García-Hortal et al., 2017).

Ainscow et al., (como se citó en Castillo-Briceño, 2015), desarrollaron tres variables que toda institución educativa inclusiva debe tener: a) presencia, relacionada con el lugar donde se encuentran las personas con discapacidad y el contexto en el que se desarrolla; b) aprendizaje, relacionado con los ajustes razonables para la obtención de mejores resultados y ámbitos que fomenten su vida independiente; y c) participación, relacionado con el reconocimiento de la identidad de cada individuo y la preocupación por su bienestar personal. De esta forma, las escuelas inclusivas favorecen la equidad de oportunidades y la plena participación, lo que contribuye a una educación más personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

En relación a lo anterior, Martínez et al. (2015) sugirieron profundizar en el conocimiento de la resiliencia y en el diseño de programas que potencien las habilidades sociales de las personas con DF para su inclusión psicosocial dentro y fuera de la IES, debido a las diferencias significativas que estas presentan en sus bajas habilidades sociales. Propusieron clases de actividad física como técnicas asertivas para relacionarlos con sus compañeros, pues este tipo de estrategias logran alcanzar un cambio de percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes con DF (González y Baños, 2012).

De hecho, desde el término de *autopercepción*, hablar de educación inclusiva es ir más allá de los procesos curriculares, es decir, depende aún más de la relación e interacción entre profesores-estudiantes con barreras de aprendizaje y compañeros, y compañeros-estudiantes con barreras de aprendizaje, de modo que se genera una autopercepción acerca de su rol dentro de dicha interacción y de la academia (Bautista Estrada y Martínez López, 2018). El yo de las personas con

discapacidad recibe, con frecuencia, influencias negativas desde la infancia, en muchos casos, por lo que “son un grupo en riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo” (Buscaglia como se citó en Polo y López, 2011, p. 88).

No obstante, Cárdenas y González (2012) demostraron que el empoderamiento personal e interpersonal de estudiantes con DF en el aula de clases es más significativo que el empoderamiento comunitario; esto debido a la estrecha relación que existe entre estos dos, y propuso ejecutar un proceso de desarrollo del empoderamiento donde estén involucradas ambas partes, de tal forma que se propongan mejoras sociales a la población con DF en el ámbito universitario.

Estudios realizados por Muñoz et al. (2013) concluyeron que estudiantes de universidades presenciales mostraban su intención de apoyo hacia sus compañeros con DF por medio de la norma social, las actitudes y el control percibido. Pero otros revelaron que la mayor parte de los estudiantes apreciaban más a sus compañeros con DF por la aceptación humana en defensa de sus derechos fundamentales y no por creer que ellos tuvieran las capacidades suficientes para mantener y culminar sus estudios profesionales con éxito (Ossa Cornejo, 2013). De hecho, Molina Bejar (2010) analizó las acciones inclusivas de las universidades y concluyó que, a pesar del amplio marco legal que defiende los derechos de la población con DF, los entes de educación superior no las cumplen en su mayoría.

En Colombia, Villamil et al. (2018) evidenciaron la necesidad de formular e implementar una política institucional en IES para desarrollar procesos de educación inclusiva según los lineamientos establecidos por el Gobierno Nacional. En este sentido, la mayoría de sus docentes expresaron no tener las capacidades y, por ende, la formación, para atender a esta población y poder brindar así una educación de calidad (Padilla, 2011). No obstante, los maestros se preocupan por identificar la forma de aprender, los estilos y ritmos de enseñanza, optimizando en un 79% las prácticas pedagógicas y diseños para el aprendizaje curricular, de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes con DF (Ardila, 2013).

El propósito de los docentes a la hora de ayudar a personas con DF se ha visto motivado por la percepción y valores de ayuda propia a la inclusión. En este sentido, el género femenino ha demostrado tener valores superiores en cuanto a las actitudes e intenciones de ayudar, por su forma de apreciar los valores aprendidos dentro del núcleo familiar y del área escolar (Calvo et al., 2015). Asimismo, la aptitud asertiva de los docentes frente a los estudiantes con DF ha alcanzado buenos resultados en las prácticas educativas implementadas por las instituciones educativas, lo que ha contribuido al mejoramiento de la calidad de la educación inclusiva (Otero Montes, 2011).

El hecho de que las escuelas aseguren que todos los estudiantes aprendan y progresen en los contenidos del currículo, independientemente de su situación particular, se considera un valor agregado (Echeita y Duck como se citó en Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos, 2016). Otros

(Recuero et al., 2014) han postulado la necesidad que tienen los estudiantes con DF de nuevas infraestructuras para su orientación y movilidad independiente dentro de los campus universitarios. Suriá Martínez et al. (2017) destacaron el apoyo psicológico como estrategia para aumentar la percepción de control sobre la propia vida y potenciar así las capacidades y recursos propios. Portacio-Díaz et al., (2020) concluyeron que se requiere de “orientación para el desarrollo de la autonomía personal, inversión en el diseño y rediseño de los espacios, recursos y servicios, garantizando la accesibilidad universal y realizando ajustes razonables” (p. 183).

En concreto, en las instituciones educativas hay falta de estrategias de apoyo, escasa asignación presupuestal, insuficiente dotación de recursos didácticos especializados, escasa formación docente e inadecuadas instalaciones físicas. Por otro lado, en cuanto a representantes y entes gubernamentales, existen actitudes negativas, por parte de algunos padres y compañeros de PCD y por directivos y docentes ante procesos de inclusión. También, las concepciones existentes sobre la discapacidad y la falta de estadísticas claras dentro de las IES dificultan la caracterización de la población y, por lo tanto, identificar necesidades (Villamil et al., 2018).

La educación inclusiva resguarda y protege los derechos para todos, incluyendo a las personas con DF, lo que permite tener una participación dentro de la comunidad educativa mediante la realización de sus estudios profesionales. Teniendo en cuenta que la Ley 1618 de 2013 otorga a las entidades educativas privatizadas el deber de identificar la población que requiere una atención integral de su entorno para certificar el cumplimiento de los lineamientos de inclusión que el Ministerio de Educación Nacional establece es preciso examinar las IES.

En el departamento de Sucre, se encuentra la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), una IES de carácter privado, sin ánimo de lucro, que tiene una dependencia denominada “Bienestar Universitario”, que es la encargada de velar por la integridad y el desarrollo continuo de toda la comunidad universitaria. De ahí surge un programa que contempla, específicamente, tres fases de atención a estudiantes universitarios, con el fin de evitar su deserción: a) fase diagnóstica; b) fase de prevención e intervención; c) fase de seguimiento y evaluación (CECAR, 2017).

La misma institución tiene un convenio directo con ICETEX<sup>1</sup> que consiste en una oferta específica de protección constitucional en el que, para el caso de las personas con DF, se obtienen una serie de beneficios en alianza con la Fundación Saldarriaga Concha;<sup>2</sup> no obstante, se apunta a una “falta de difusión de estas oportunidades en la población” (Nidia, comunicación personal, 2017).

<sup>1</sup> El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior es una institución colombiana destinada a promover la educación superior en el país.

<sup>2</sup> Fundación sin ánimo de lucro que trabaja por la inclusión de personas con discapacidad y personas mayores.

Por lo anterior, esta investigación planteó las siguientes preguntas: ¿qué necesidades de apoyo presentan los estudiantes con diversidad funcional de origen físico en la CECAR?, ¿cuál es la percepción del docente en cuanto a las necesidades de apoyo de este grupo estudiantil?, ¿cómo se corresponden estas necesidades con las estrategias de apoyo establecidas en la política institucional y estatal de inclusión?

El objetivo general fue evaluar las necesidades de apoyo de estudiantes universitarios con diversidad funcional de origen físico en una IES. Se analizó, además, la percepción del docente y, en su conjunto, la correspondencia con las políticas de inclusión, tanto institucionales como de la nación.

## MÉTODO

### Enfoque y diseño de investigación

El presente estudio se abordó desde el método de investigación del estudio de caso, por lo que se trabajó con una IES. Se usó el enfoque cualitativo, bajo un método o diseño de teoría crítica, que busca la crítica de la sociedad y de sus instituciones, en la búsqueda de alternativas y cambios que permitan la superación de problemas históricos relativos a las desigualdades en los diversos ámbitos de la vida (Álvarez-Gayou, 2003).

### Participantes y contexto de la investigación

Para la selección de la IES, se indagó cuáles de estas en el departamento tenían personas con DF matriculadas; además de contemplarse la implementación de una política de atención hacia esta población. En este sentido, se evidenció que en la ciudad de Sincelejo, capital del departamento de Sucre, Colombia, para el año 2017, Universidad de Sucre (UNISUCRE), sede Puerta roja, Puerta blanca y la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre (CORPOSUCRE), principales IES de la ciudad, “no contaban con población con discapacidad; tampoco disponían de programas de atención hacia esta población” (M. Martínez, comunicación personal, 16 de marzo de 2017). Por ende, se decidió trabajar con la CECAR, dado que es una entidad que para el año

2017 contaba “con tres personas con discapacidad física en la modalidad presencial, además de tener implementado un programa de atención hacia esta población, el programa de Trayectoria Académica Exitosa – TAE” (B. Flórez, comunicación personal, 13 de marzo de 2017).

Una vez seleccionada la IES, se trabajó bajo una muestra intencional, previo consentimiento informado, de casos-tipo con tres estudiantes con DF de origen físico, seis de sus compañeros y siete docentes. Asimismo, se evaluó el programa TAE y su correspondencia con la política pública nacional de inclusión.

## Estrategia de recogida y análisis de datos

Se utilizó la entrevista en profundidad, creada *ad hoc* y validada por expertos para analizar las necesidades de apoyo según los lineamientos planteados, por un lado, en la política pública nacional de educación inclusiva para conocer cómo fue su acceso al campus universitario, cómo lograron permanecer en el recorrido de su carrera, su sentir en cuanto al apoyo que la IES les prestó para culminar exitosamente su proceso académico y la preocupación por su bienestar integral y calidad de vida.

Por otro lado, en el programa institucional TAE se analizaron necesidades de apoyo para conocer el tipo de pruebas que se realizan acordes con su discapacidad, el seguimiento que se les hace, el apoyo que reciben para tener un proceso académico integral, la participación en los distintos escenarios ofertados por la IES.

La entrevista en profundidad se aplicó a tres estudiantes con DF de origen físico y, para efectos de triangulación de técnicas e información, se usó el grupo focal, siguiendo los criterios de Álvarez-Gayou (2003), con el fin de recoger las percepciones, opiniones, quejas de los participantes. Se conformaron dos grupos para un total de: a) seis estudiantes compañeros de los participantes y b) siete docentes.

También, se usó el análisis documental para la evaluación del programa TAE y la política pública nacional de inclusión.

Para el análisis de la información, se usó el criterio inductivo-deductivo (Mejía, 2011), que parte de la elaboración del sistema de macrocategorías a través del referente teórico para, posteriormente, a partir del examen del discurso, puedan emerger categorías más específicas. Este análisis se realizó con el apoyo del *software* de análisis de datos cualitativos *Atlas. ti* versión 8.

## RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en el estudio a partir de las categorías de análisis, a conocer: a) Necesidades de apoyo psicológico, emergieron cuatro subcategorías; b) Necesidades de apoyo físico; emergieron tres subcategorías; y c) Necesidades de apoyo educativo, emergieron cinco subcategorías.

### Necesidades de apoyo psicológico

#### Igualdad de oportunidades, acceso y participación

Todo ser humano tiene derecho a acceder a una carrera universitaria que le permita profesionalizarse, ya que el acceso a la academia es un paso importante para la mayoría de las personas. Es por esto que la política pública de inclusión insta a que los entes de educación superior deben permitir el ingreso a la población con DF para que exista igualdad de oportunidades y participación. Con referencia a esto, los participantes afirmaron que CECAR da la posibilidad de acceder de forma igualitaria a los estudios profesionales, brindando a la población con DF las mismas posibilidades de ingreso que a los demás. Así mismo, se conoció que CECAR aporta beneficios educativos en las matrículas, en convenio con la Fundación Saldarriaga Concha por medio de créditos ICETEX para las personas con algún tipo de discapacidad. Por otro lado, los participantes permitieron conocer que su acceso a la IES se hizo más afable por la aceptación de los docentes y sus compañeros.

“Tengo las mismas, digamos que CECAR te da las mismas posibilidades de poder acceder a la educación de manera general” (Cita 1:1, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Siempre he sentido la igualdad, no me siento diferente” (Cita 1:16, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Si, tengo las mismas posibilidades, las mismas oportunidades” (Cita 2:1, comunicación personal, septiembre de 2017).

“La accesibilidad ha sido lo más favorable para mí y las clases de que las doy en los pisos de abajo” (Cita 2:12, comunicación personal, septiembre de 2017).

“No tengo problema ni de sociales, siempre me han incluido en actividades, los profesores han sido muy especiales” (Cita 3:2, comunicación personal, septiembre de 2017).

“No tuve problema, gente que me aceptaron normal aunque tuviera una discapacidad” (Cita 3:12, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Se han evidenciado este mejoras en cuanto a la infraestructura he por ejemplo: hay más rampas en los bloques, hay salones perdón baños adaptados para este tipo de personas también” (Cita 5:12, comunicación personal, septiembre de 2017).

Los estudiantes con DF de origen físico de la CECAR permiten conocer que la IES sí cumple con lo establecido por la ley de educación inclusiva en cuanto al acceso a una carrera profesional de la población con DF en igualdad de oportunidades. Además, perciben ser incluidos por los docentes y compañeros en las actividades realizadas en el aula.

## **Necesidades de una política de inclusión efectiva**

La necesidad de una política de inclusión en la IES se hace cada vez más notable. Los estudiantes con DF de origen físico expresaron que el acceso a la educación no es sinónimo de inclusión, pues no se tienen en cuenta sus opiniones para el mejoramiento de los procesos inclusivos que se están desarrollando en la IES como, por ejemplo, la realización de encuestas o entrevistas que permitan conocer sus necesidades. Por esto, se crean interrogantes en el proceso de inclusión que la IES por medio del Programa TAE está pretendiendo realizar.

“Necesitamos sentirnos apoyados para facilitarnos dentro de la Corporación. En este sentido, no hay apoyo de bienestar” (Cita 1:12, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Luego sueltan a uno de tal manera que ya es primer semestre y luego ya dónde está ese apoyo” (Cita 1:11, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Con respecto a la infraestructura y eso nunca me han hecho encuestas, hacer si ha mejorado la infraestructura, la accesibilidad, pues eso no” (Cita 2:15, comunicación personal, septiembre de 2017).

En esta misma línea, los estudiantes con DF de origen físico y sus compañeros mencionaron el desconocimiento de una política de inclusión. En este sentido, si los estudiantes no conocen sus derechos no tendrán las pautas para exigirlos y saber lo que por ley les es otorgado. En cuanto a los docentes, estos manifiestan que no existe autonomía para esta población, convirtiéndose este punto en una necesidad de apoyo educativo, físico y psicológico para ellos.

“Una adaptación pedagógica acorde a la limitación o a la necesidad educativa especial que tenga esta población” (Cita 4:6, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Que ellos puedan estar autónomos en la Universidad, lo veo muy muy complicado” (Cita 4:5, comunicación personal, septiembre de 2017).

## **Barreras y desigualdades de tipo social, cultural y actitudinal**

Existen relaciones constantes entre estudiantes con DF y demás personas en la IES pero, a pesar de eso, se evidencian barreras físicas que les impiden a estas personas poder incluirse en actividades culturales y sociales dentro de la IES, haciéndose notable la desigualdad. También los docentes y estudiantes permitieron conocer que aún prevalecen estigmas marcados de la sociedad hacia esta población. Debido a la falta de conocimiento y experiencias con estas personas, la sociedad tiende a generar rechazo, bullying, discriminación; en consecuencia, opinan que si la ciudad no avanza, la IES tampoco.

“Si la ciudad no avanza en ese sentido tampoco la Universidad” (Cita: 4:15, comunicación personal, septiembre de 2017).

“¿Yo creo que no! Porque el espacio no está pensado para... las personas con discapacidad física” (Cita 4:1, comunicación personal, septiembre de 2017).

“La gente no ve ese respeto al otro, esa prudencia de entender de que el otro tiene una discapacidad sino que genera como tipo de bullying” (Cita 4:58, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Ese miedo de no entender de qué ¿cómo lo debo afrontar? entonces como no sé, lo rechazó” (Cita 4:13, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Porque culturalmente no hay una acogida en cuanto a las actividades” (Cita 5:9, comunicación personal, septiembre de 2017).

## **Empoderamiento**

El grupo de participantes manifestó poseer habilidades para adaptarse a algunos entornos educativos. También permitieron conocer que no han tenido problemas de acceso a las aulas de clase siempre y cuando sus compañeros les brinden su ayuda, lo que quiere decir que sí existen necesi-

dades de apoyo físico que influyen psicológicamente en las personas con DF de origen físico, ya que no tienen la plena satisfacción de moverse individualmente en el campus universitario y acceder sin limitaciones a cualquier lugar de la IES.

“Yo podría pero bueno me costaría solo independientemente le pediría ayuda a otras personas que me colaboran” (Cita 3:11, comunicación personal, septiembre de 2017).

## Necesidades de apoyo físico

De esta categoría emergieron las subcategorías de: medidas de adaptación tardía, acceso y permanencia educativa e infraestructura no accesible. Se encontró que la subcategoría Medidas de adaptación tardías es causa de la subcategoría Infraestructura no accesible y, a su vez, esta se encuentra asociada con la subcategoría Acceso y permanencia educativa.

### Acceso y permanencia educativa

La permanencia de los estudiantes con DF en la CECAR ha tenido un proceso lento, a pesar de las estrategias que ha implementado la IES por medio del programa TAE desde su lineamiento de Inclusión. Además, afirman que estas estrategias no han sido suficientes para eliminar las barreras físicas, tecnológicas y comunicativas que aportan a su permanencia en la carrera.

“Si tiene estrategias que quiere cumplir y ha hecho algunas cosas para mejorar en cuanto a la forma más sencilla, tras transitar por la Universidad sin embargo he..., pienso de que no se le ha metido el hombro a esa parte” (Cita 5:5, comunicación personal, septiembre de 2017).

“El programa de TAE, Trayectoria Académica Exitosa he..., digamos que vigila todos esos casos que son muy particulares” (Cita 5:16, comunicación personal, septiembre de 2017).

Por otro lado, se percibió la diferencia de estatus económico en los participantes, lo que afirma la influencia que tiene el factor económico en el proceso educativo y permanencia para culminar la carrera.

## Infraestructura inaccesible

La inaccesibilidad en la infraestructura de la IES es una de las barreras más significativas que evidencian los participantes. Por esto afirman que el acceso y traslado de los estudiantes con DF de origen físico dentro de la CECAR es prácticamente imposible; añadiendo de esta forma que para obtener una formación integral es importante que esta población cuente con los apoyos necesarios para trasladarse de un lugar a otro sin inconvenientes ni apoyo en los compañeros. Asimismo, los participantes dejaron entrever en sus respuestas que esta necesidad causa en ellos insatisfacción.

“Dificultades en el acceso en los salones por ejemplo, que si en qué salones se ubicaban porque no tenían cómo llegar, vi a los amigos cargando entre tres y cuatro para poder subir al salón” (Cita 4:55, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Infraestructura, creo que está muy mal” (Cita 4:4, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Las rampas aquí no son rampas adecuadas, son rampas totalmente inclinadas, siempre tiene alguien que llevarme porque si no me voy solita” (Cita 1:6, comunicación personal, septiembre de 2017).

“No hay rampas y pues obviamente aquí no hay ascensor y muchas veces he sentido las ganas de conocer los salones de allá arriba, ¿cómo que hay allá arriba? ¡Yo también quiero ir! pero aja no, no hay la posibilidad” (Cita 2:19, comunicación personal, septiembre de 2017).

Con respecto a lo anterior, los participantes agregaron que la inaccesibilidad los limita a participar en los diferentes escenarios culturales y deportivos que realiza la IES, puesto que algunas veces estas actividades son realizadas en lugares donde les es imposible llegar y aunque lo pudiesen hacer con ayuda de sus compañeros se arriesgaría a tener algún tipo de accidente.

“La estructura física digamos que me impide un poco acceder a ir a ciertos eventos o participar en ciertas actividades dentro de la Corporación (Cita 1:4, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Las personas que tienen el interés de ir allá también a participar o compartir con esas actividades es muy... casi imposible llevarlos hasta allá” (Cita 5:11, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Nos impide el acceso y eso de cierta manera nos quita umm he, como digo la facilidad de poder movilizarnos o permanecer en ciertos lugares” (Cita 1:5, comunicación personal, septiembre de 2017).

## Medidas de adaptación tardía

Se pudo observar cómo las medidas de adaptación tardía influyen negativamente en la inclusión de la población con DF de origen físico. Ante los intentos que ha hecho la Corporación para desarrollar los planes de mejoramientos encaminados a la ejecución y acomodación de esta población, se han percibido atrasos que generan en esta población inconformidad, preocupación y desmotivación para permanecer en la institución.

“Imposible no hay ascensor se hizo un cambio y lo trasladaron al B202 y el estudiante sólo me asistió dos clases y ya no fue” (Cita 4:7, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Desde mi punto de vista creo que le falta mucho para que se cumpla como tal esa parte.” (Cita 2:6, comunicación personal, septiembre de 2017).

“En bienestar se han hecho algunos intentos, bienestar está intentado de traer acá a la institución por los menos la práctica de inclusión pero eso está en pañales” (Cita 4:41, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Evidentemente que estamos atrasados” (Cita 4:17, comunicación personal, septiembre de 2017).

## Necesidades de apoyo educativo

### Capacitación al personal docente

Los docentes afirman sentirse inconformes frente a la formación inclusiva, agregando que, aunque tienen buena relación con los estudiantes, no están siendo capacitados como lo determina la ley de inclusión educativa, lo que demuestra que existen necesidades de apoyo educativo para la población con DF en la CECAR.

“La mayoría de los docentes no estamos capacitados para realizar este tipo de adaptaciones” (Cita 4:43, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Puedes decir tenemos un docente vago, morrongo, flojo o evidentemente hay un problema en el cómo se están pensando las capacitaciones, cómo se están estructurando” (Cita 4.35, comunicación personal, septiembre de 2017).

Con respecto a la poca participación de los docentes, es evidente que las capacitaciones no están siendo adecuadamente administradas a pesar de las buenas intenciones que tiene Bienestar Universitario. Se percibe una desorganización en el cruce de horarios curriculares que impiden la asistencia a estas actividades. Los docentes plantean que asistir a este tipo de talleres es importante y necesario, ya que les ayuda a contribuir en la formación integral de estos estudiantes.

“Buenas intenciones hay, pero las buenas intenciones no son suficientes, Las capacitaciones tienen que ser inteligentemente administrativas” (Cita 4:34, comunicación personal, septiembre de 2017).

“La capacitación debe ser incluso durante el periodo laboral [...] en el tiempo digamos laboral y eran cuatro horas los viernes y quería seguir continuando acá pero pusieron otra capacitación que se cruzaba con esa” (Cita 4:36, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Se le hace la invitación de antemano, se comprometen, pero no asisten” (Cita 4:27, comunicación personal, septiembre de 2017).

## Planes de mejoramiento institucional hacia la inclusión

La percepción de los participantes para llevar a cabo los planes de mejoramiento de inclusión educativos es que la Corporación desarrolle su propia política inclusiva que permita trabajar en el bienestar integral de la población con DF, reduciendo todas las barreras que alejan a esta población de una inclusión social, cultural, física, curricular y psicológica.

“Bueno es un programa, pero por eso no hay una política” (Cita 4:63, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Dentro de ese proceso de adaptación debe estar en ubicarlos mejor también en el sitio de prácticas” (Cita 5:20, comunicación personal, septiembre de 2017).

“La Universidad debe mejorar eso y colocar la disponibilidad de los baños en todo momento porque es muy necesario para todos y para esas personas mucho más” (Cita 5:13, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Se deben implementar estrategias para cambiar ese tipo de percepciones” (Cita 5:15, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Explicarle a todas las comunidades ¿qué es discapacidad?, ¿cuáles son las discapacidades?, ¿cómo reconocer una discapacidad?, ¿cuál es la línea de acción?” (Cita 4:14, comunicación personal, septiembre de 2017).

## Predisposición docente frente a la inclusión

Hace referencia a la disponibilidad que el docente presenta a la hora de asistir a las diferentes necesidades de los estudiantes con DF. Dentro de esta subcategoría se evidenció por los docentes que es necesario para ellos tener las pautas necesarias para fortalecer la atención inclusiva en el aprendizaje personal y profesional de esta población.

“Los profesores pueden hablar de antemano con los mismos representantes o coordinadores para que los ubiquen en los pisos de abajo, a veces se les salen de las manos” (Cita 4:25, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Capital humano aquí es muy bueno y hace lo que pueda” (Cita 4:37, comunicación personal, septiembre de 2017).

“El semestre trabajo social tenía una electiva que ya no la tiene que era sobre discapacidad” (Cita 4:37, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Nosotros también comencemos a generar esos procesos de inclusión” (Cita 4:39, comunicación personal, septiembre de 2017).

Sin embargo, los participantes afirman que se sienten apoyados en su proceso de formación por parte de sus docentes, ya que estos atienden sus inquietudes en cualquier situación que se les presenta dentro y fuera del aula de clase, por lo que expresan sentirse en igualdad de condiciones que sus compañeros.

“Siempre actúan de manera igualitaria y pues todo está bien en ese sentido” (Cita 1:13, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Durante todo mi proceso académico siempre han estado atento a lo que yo necesite y siempre me han apoyado” (Cita 2:16, comunicación personal, septiembre de 2017).

“Los profesores han sido muy especiales y los compañeros me ayudan bastante” (Cita 3:15, comunicación personal, septiembre de 2017).

## DISCUSIÓN

Respondiendo al objetivo de esta investigación, existen necesidades de apoyo físico en cuanto a la infraestructura de la IES estudiada, ya que en su mayoría no se encuentra de forma adecuada para considerar un diseño universal, un diseño para todos, por ejemplo: el acceso a los baños, el área recreativa, los salones de segundo y tercer piso y algunas áreas administrativas. Asimismo, existe un desajuste para ubicar a los estudiantes con DF de origen físico en salones a los que puedan tener acceso para recibir sus clases con total comodidad. Las personas con DF pueden ser independientes, siempre y cuando tengan los medios de accesibilidad para lograrlo (Samaniego et al., 2012; Villatoro y Sahagún, 2015).

Recuero et al. (2014) postularon la necesidad que tienen los estudiantes con DF de nuevas infraestructuras para su orientación y movilidad independiente dentro del campus institucional para obtener su bienestar personal y profesional, pues esta situación genera sentimientos de impotencia, tristeza y frustración, que causan malestar.

Otra necesidad de apoyo físico es la poca participación de la población con DF en los diferentes escenarios culturales, deportivos y recreativos que organiza la IES, debido a la falta de propuestas motivadoras y barreras infraestructurales. Frente a esto, el Ministerio de Educación Nacional propone, mediante la verificación de programas académicos de educación superior, promover actividades para el desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes con DF tales como: entrenamiento deportivo, educación física, actividad física y recreación (Ley 1618 de 2013). En este sentido, González y Baños (2012) señalaron que las clases de actividad física son una técnica asertiva para fortalecer las relaciones de los estudiantes con DF y de sus compañeros, ya que este tipo de estrategias logran alcanzar un cambio de percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes con DF.

En cuanto a las necesidades de apoyo educativo, los docentes carecen de formación y capacitación para el manejo y la atención de población con DF dentro y fuera del aula de clases, situación que también se da en instituciones de la capital (Padilla, 2011). La participación de un equipo interdisciplinar de profesionales calificados para la atención a este grupo poblacional es indispensable, así como un trabajo en equipo junto a los educadores de aula (Bermeosolo, 2014).

Está comprobado que los docentes que se interesan por identificar la forma de aprender, los estilos y ritmos de enseñanza optimizan en un 79% las prácticas pedagógicas y diseños para el aprendizaje curricular (Ardila, 2013), de manera que es una tarea institucional que se debe asumir. Tal y como apunta el Ministerio de Educación Nacional, en el apartado 4 del artículo 11 de la

Ley 1618 de 2013 de educación inclusiva: “Las Instituciones de Educación Superior deberán promover la sensibilización y capacitación de los licenciados y maestros en todas las disciplinas y la inclusión del tema de discapacidad en todos los currículos desde un enfoque intersectorial” (p. 9).

En el área educativa se evidenció la necesidad de nuevas tecnologías para la población con DF. Las aulas de clases y lugares como la biblioteca estudiantil no cumplen con los estándares de adecuación para atender a las necesidades de las personas con algún tipo de DF. Según los participantes, esto es una barrera que les impide sentirse plenamente motivados para utilizar las herramientas que se les ofrece. Para ello, la ley de educación inclusiva establece que las instituciones de educación superior deben formar un equipo de recurso humano con financiación para implementar un diseño de programas y tecnologías inclusivas (Ley 1618, 2013).

Se evaluó que las necesidades físicas y educativas pueden estar influenciando en la aparición de necesidades de apoyo psicológico en los estudiantes con DF, ya que si un estudiante no cuenta con los apoyos pedagógicos y arquitectónicos para satisfacer sus necesidades dentro de la academia, este puede asumirlo como parte de una experiencia negativa que de una u otra forma puede influir en su autopercepción y autoconcepto.

Según Buscaglia (como se citó en Polo y López, 2011) el yo de las personas con DF crece y se desarrolla como el de una persona sin DF, pero se ve influenciado con mayor facilidad a las experiencias negativas vividas desde su infancia, por los rechazos sociales que les causa sentimientos de frustración y desvalorización. En este sentido, Ossa Cornejo (2013) sustenta que la mayoría de los estudiantes aprecian a sus compañeros con DF por la aceptación humana en defensa de sus derechos fundamentales y no por creer que ellos tengan las capacidades suficientes para mantener y culminar sus estudios profesionales con éxitos; estigmas que pueden cambiar con la colaboración y apoyo mutuo de todos los estudiantes en las diferentes actividades de las instituciones.

Además, la falta de asistencia y acompañamiento permanente a los estudiantes con DF en los escenarios académicos puede repercutir en su libre desarrollo de la personalidad. Toda la comunidad estudiantil debe hacer parte de actividades culturales y sociales para tener una formación interpersonal íntegra que promueva su participación activa y asertiva. Las barreras arquitectónicas en los espacios donde se desenvuelven, los limita y afecta, provocando sentimientos de vergüenza, entre otros (Portacio-Díaz et al., 2020). Martínez et al., (2015) proponen profundizar en los conocimientos de la resiliencia y estrategias que potencialicen las diferentes habilidades sociales de las personas con DF para su integración psicosocial dentro y fuera de las instituciones.

Finalmente, se observó desconocimiento por parte de los estudiantes con DF sobre la política pública de educación inclusiva. Los participantes excluyen los beneficios que por ley le son otorgados y los pone en total igualdad de participación con el resto de sus compañeros. Aunque Bienestar institucional desde el programa TAE esté trabajando para mitigar las irregularidades que se

presentan hacia esta población, es necesario que las Instituciones de Educación Superior ejerzan y desarrollen una política institucional de inclusión, pues estas no cumplen en su gran mayoría con las acciones de inclusión que deben realizar (Bejar Molina, 2010).

Tal y como apunta el Ministerio de Educación Nacional (2012), ha sido tendencia controlar la diversidad, más que reconocerla y comprenderla. Dentro de los instrumentos internacionales, si bien se habla de todos, se ha requerido de otros específicos que den cuenta de lo particular en la atención de la población con DF. De esto se puede concluir que, a pesar de los años, el término *inclusión* sigue teniendo deficiencias por parte de las entidades institucionales, ya que estas no realizan el debido cumplimiento de las políticas públicas de educación.

## CONCLUSIONES

---

Las necesidades de apoyo más notables son las referentes a la infraestructura y a la educación en términos de inclusión, que pueden convertirse en una fuente influyente para reforzar o crear necesidades de apoyo de tipo psicológico en los estudiantes con DF. Asimismo, se analizó que no existe una verdadera inclusión por parte de la IES, aunque hay predisposición por parte de la comunidad que hace parte de la IES. Es ahí donde la IES debe tomar el papel principal para la creación y el desarrollo de una política institucional a favor de esta población que, por medio de acciones y medidas inclusivas, rompa las diferentes barreras que separan a los estudiantes con DF de los escenarios sociales, culturales y educativos.

En consecuencia, se recomienda fomentar la creación de una política institucional que trabaje de la mano con el programa TAE para así mitigar las necesidades de apoyo que afectan al proceso de formación de estos estudiantes, promoviendo la sensibilización de la comunidad universitaria hacia la inclusión, así como la inclusión en temas de atención hacia personas con DF en todos los currículos desde un enfoque intersectorial, mediante la realización de campañas psico-educativas y la planificación de los horarios curriculares.

## CONFLICTO DE INTERESES

---

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Ardila, L. A. (2013). *Propuesta de orientación a docentes sobre ajustes curriculares como una alternativa de mejoramiento de la gestión académica para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales IE Ciudadela Sucre sede El Progreso* [Tesis de maestría, Universidad Libre]. Repositorio institucional. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8567/TESIS%20VERSION%209%20ULTIMA%20terminada-1%2015%20de%20Julio%20de%202013.pdf?sequence=1>
- Bautista Estrada, A., y Martínez López, J. C. (2018). *Inclusión educativa: una mirada desde la autopercepción de alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel secundaria* [Presentación en congreso]. Congreso Internacional de Educación Currículum 2017. Debates en Evaluación y Currículum. Universidad Autónoma de Chiapas. <https://posgrado-educacionuatx.org/pdf2017/E187.pdf>
- Bermeosolo, J. (2014). Education and inclusion: The contribution of health professional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(2), 363-371. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70048-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70048-3)
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Calvo, N., Novo I., y Muñoz, J. M. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Cárdenas, D. E., y González, M. R. (2012). Exploración de la experiencia de empoderamiento en personas con discapacidad física integradas al aula regular. *Psicogente*, 15(27), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552360013.pdf>
- Carvajal Osorio, M. M. (2015). Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. *Revista Sociedad y Economía-CIDSE*, (29), 175-201). <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n29/n29a09.pdf>

- Castillo-Briceño, C. (2015). Positioning Inclusive Education: A Different View of the Educative Horizon. *Educación*, 39(2), 123-152. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley 1618 de 2013]. DO: 48.717. <https://discapacidadcolombia.com/phoca-downloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Corporación Universitaria del Caribe (2017). *Trayectoria Académica Estudiantil*. CECAR.
- Cruz Valdillo, R., y Casillas Alvarado, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010). *Discapacidad, Personas con limitaciones permanentes. Censo General 2010*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/discapacidad>
- Díaz-Posada, L., y Rodríguez-Burgos, L. P. (2016). Inclusive education and functional diversity: Knowing realities, transforming paradigms and providing elements for practice. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*, (24). <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017.17-24>
- García-Hortal, C., Villatoro-Bongiorno, K., y Sahagún-Navarro, M. (2015). Asistencia personal en la autoeficacia, calidad de vida y estilo de afrontamiento en personas con diversidad funcional de origen físico. *Búsqueda*, 2(14), 7-18. <https://doi.org/10.21892/01239813.55>
- García-Hortal, C., Sahagún-Navarro, M., y Villatoro-Bongiorno, K. (2017). Calidad de vida en personas con trastorno del espectro del autismo. *Orbis, Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 12(36), 65-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70950101004>
- González, J., y Baños, L. M. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 101-108. [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4035/Estudio\\_sobre\\_el\\_cambio\\_de\\_actitudes.pdf?sequence=1](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4035/Estudio_sobre_el_cambio_de_actitudes.pdf?sequence=1)
- Martínez, R., García-Fernández, J. M., y Ortigosa, J. M. (2015). Perfiles Resilientes y su relación con las Habilidades Sociales en Personas con Discapacidad Motora. *Psicología Conductual*, 23(1), 35-49. <https://pdfs.semanticscholar.org/38ae/3b3ef2c2be441ec3c295ea6040634a643f7a.pdf>

- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755979>
- Ministerio de Educación Nacional (noviembre de 2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. [http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones\\_poblacion\\_discapacidad\\_2012.pdf](http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf)
- Molina Bejar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, (70), 95-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140385005>
- Otero Montes, N. L. (2011). *Actitudes de los docentes frente a los educandos con discapacidad auditiva, en el marco de la educación inclusiva, de los grados sexto-dos y séptimo-dos de la Institución Educativa Francisco José de Caldas, sede principal, municipio de Corozal Sucre*. [Tesis de Especialización]. CECAR. <https://catalogo.cecar.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26375>
- Muñoz, J. M., Novo, I., y Espiñeira, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios Sobre Educación*, 24, 103-124. [https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29566/2/MUN%c3%8c%c6%92OZ%20\\_%20NOVO.pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29566/2/MUN%c3%8c%c6%92OZ%20_%20NOVO.pdf)
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2016). *Estudio sobre impacto de género y accesibilidad*. <http://observatoriodeladiscapacidad.info/attachments/article/86/ACCESIBILIDAD%20EN%20CLAVE%20DE%20GENERO.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Discapacidad y salud*. Organización mundial de la salud. Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>

- Ossa Cornejo, C. O. (2013). Actitudes de estudiantes sobre personas con discapacidad en la Universidad del Bío-Bío. *Psicogente*, 16(29). <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1939>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Polo, M. T., y López, M. D. (2011). Transición al mundo laboral de estudiantes universitarios con discapacidad: experiencia de un programa formativo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(3), 302-313. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.3.2011.11283>
- Portacio-Díaz, D., Sahagún-Navarro, M., y Vales-Hidalgo, A. (2020). Necesidades y apoyos percibidos por personas con diversidad funcional visual en Sucre, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 175-186. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/31318/32368>
- Recuero, M., Navas, S., y Tapia, B. (2014). *Tiflotecnología herramientas tecnológicas de movilidad aplicadas en la vida escolar de estudiantes con discapacidad o limitaciones visuales*. [Tesis de Especialización]. CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/jspui/handle/123456789/1015>
- Samaniego, P., Laitamo, S. M., Valerio, E., y Francisco, C. (2012). *Report on using information and communication technologies (ICTs) in education for persons with disabilities*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216382>
- Suriá Martínez, R., Villegas Castrillo, E., y Rosser Limiñana, A. (2017). Empoderamiento en estudiantes universitarios con discapacidad en función de la tipología, funcionalidad y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 63-75. [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21970/suria\\_villegas\\_rosser.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21970/suria_villegas_rosser.pdf)
- Villamil, A. C., Joaqui, S. L., Parra, S. A., y Castro, C. C. (2018). Políticas institucionales en educación inclusiva para estudiantes en condición de discapacidad visual de la Universidad Sergio Arboleda. En J. S. A. Perilla (Coord. y Ed.), *La educación inclusiva: una estrategia de transformación social* (pp. 157-191). Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1201/Educaci%F3n%20inclusiva.pdf?sequence=3>
- Villatoro, K., y Sahagún, M. (2015). Estudio exploratorio de estructuras de apoyo y calidad de vida en personas con diversidad funcional. En M. Molina Correa, A. Aguilar Caro y A. Orozco Idarraga (Eds.), *Matices y horizonte de la investigación en trabajo social* (pp. 192-215). Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/1144/Matices%20y%20g%C3%A9nero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>