

**Participación comunitaria e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, en
el CCAV Puerto Colombia UNAD**

Carlos Andrés Vergara Jiménez

Yanitze Gutiérrez González

Karen Sofía Alemán Doria

Asesora

Mercedes Vélez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Maestría en Psicología Comunitaria

2022

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Puerto Colombia, Atlántico

Resumen

La presente investigación tiene el objetivo de visibilizar a través de las narrativas de los estudiantes con discapacidad del CCAV Puerto Colombia de la ciudad de Barranquilla, sus vivencias de participación comunitaria en el desarrollo de la educación inclusiva virtual, partiendo de la identificación de los facilitadores y barreras, de la descripción de sus procesos de empoderamiento y del reconocimiento de sus redes sociales de apoyo. Para este fin, se realizó una entrevista semiestructurada a once estudiantes con discapacidad, pertenecientes a diferentes programas.

La entrevista se basó en el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2002) y el DUA (diseño universal para el aprendizaje), ya que éstos son instrumentos que sirven de referencia para evaluar el grado de apoyo que brinda una institución educativa desde la percepción de los estudiantes. Posteriormente, para el análisis de dichas entrevistas se utilizó el software Atlas. Y el método interpretativo hermenéutico cuyos resultados muestran que en las categorías de análisis: participación comunitaria, educación inclusiva, empoderamiento y redes sociales de apoyo, los aspectos positivos hallados son: el autoconocimiento y la autoeficacia de algunos estudiantes para afrontar su situación de vida académica de acuerdo a su propia discapacidad, las redes de solidaridad dispuestas en el ecosistema académico del campus virtual tejida desde un sentido humano y colaborativo para tener una inclusión más efectiva.

Referente a los aspectos a mejorar se halló barreras en situaciones como la pasividad que tienen la mayoría de los estudiantes en su afrontamiento educativo inclusivo virtual, la falta de apropiación de los recursos que les permita una mayor autonomía frente a su formación educativa, el reconocimiento de rutas de acompañamiento y políticas educativas inclusivas que orienten de manera participativa la inclusión de la comunidad educativa y una poca activación democrática articulada de las redes formales e informales.

Palabras claves: Participación comunitaria, Discapacidad, Empoderamiento, Barreras, Facilitadores, Redes de apoyo, Educación inclusiva.

Abstract

The present investigation has the objective of making visible through the narratives of the students with disabilities of the CCAV Puerto Colombia of the city of Barranquilla, how are their experiences of community participation in the development of virtual inclusive education, starting from the identification of the facilitators and barriers in the participation processes, the description of their empowerment processes and the recognition of their social support networks. For this purpose, a semi-structured interview was conducted with eleven students with disabilities, belonging to different faculties.

The interview was based on the inclusion index of Booth and Ainscow (2002) and the DUA (universal design for learning), since these are instruments that serve as a reference to evaluate the degree of support provided by an educational institution from the perception of the students. Subsequently, for the analysis of these interviews, the Atlas.ti software and the hermeneutic interpretive method were used, the results of which show that in the categories of analysis: community participation, inclusive education, empowerment and social support networks, the positive aspects found are: self-knowledge and the self-efficacy of some students to face their academic life situation according to their own disability, the solidarity networks arranged in the academic ecosystem of the virtual campus woven from a human and collaborative sense to have a more effective inclusion.

Regarding the aspects to be improved, barriers were found in situations such as the passivity that most of the students have in their virtual inclusive educational coping, the lack of appropriation of the resources that allow them greater autonomy regarding their educational training, the recognition of accompaniment routes and inclusive educational policies that guide the inclusion of the

educational community in a participatory manner and a little articulated democratic activation of formal and informal networks.

Keywords: Community participation, Disability, Empowerment, Barriers, Facilitators, Support networks, Inclusive education.

Tabla de Contenido

Introducción	11
Justificación	13
Definición del Problema	15
Descripción del Problema	15
Formulación del Problema	17
Objetivos	18
Objetivo General	18
Objetivo Específicos	18
Marco Teórico.....	19
Aspectos Metodológicos.....	32
Tipo de Investigación y Paradigma.....	32
Población y Muestra.....	33
Técnicas e Instrumento de Investigación	35
Entrevista Semiestructurada.....	36
Fases de la investigación.....	36
Resultados	39
Categoría: Participación Comunitaria.....	43
Subcategoría: Conocimiento	44
Subcategoría: Planificación.....	45
Subcategoría: Acción	47
Educación Inclusiva	49
Subcategoría: Reconocimiento.....	49

Subcategoría: Facilitadores	51
Educación Inclusiva- Política.....	56
Empoderamiento- Autodeterminación	59
Redes de Apoyo- Informal	61
Redes de Apoyo- Formal	62
Cuando La Familia No Es Red De Apoyo	64
Redes de Apoyo Formales.....	65
Discusión Teórica	67
Conclusión	74
Recomendaciones	79
Bibliografía	81

Lista de Tablas

Tabla 1 Características muestra de estudiantes participantes en el estudio	34
Tabla 2 Categorías de análisis.....	35
Tabla 3 Fases de la Investigación.	37

Lista de Figuras

Figura 1 Árbol de categorías de Participación Comunitaria.....	39
Figura 2 Árbol de categorías de Educación Inclusiva.	40
Figura 3 Árbol de categorías de Empoderamiento	41
Figura 4 Árbol de categoría de Redes de Apoyo	42
Figura 5 Porcentaje de estudiantes que participan en actividades relacionadas con la educación inclusiva virtual.....	43
Figura 6 Porcentaje de estudiantes que Identifican rutas de atención en la universidad para apo- yar sus necesidades educativas virtuales.....	49
Figura 7 Porcentaje de estudiantes que responden si los tutores, en el acompañamiento que le hace, generan facilitadores para su inclusión educativa virtual.....	51
Figura 8 Porcentaje de estudiantes que reconocimiento de políticas en el CCAV que promuevan su inclusión	56
Figura 9 Porcentaje de estudiantes que Reconocen las normativas que le muestran sus deberes y derechos en cuanto su educación inclusiva.....	59
Figura 10 Porcentaje de estudiantes que Considera que su familia es una red de apoyo importante en su proceso educativo	61
Figura 11 Porcentaje de estudiantes que pertenece a alguna entidad u organización para personas con discapacidad.....	62

Introducción

El concepto de educación superior para personas con discapacidad es reciente en Colombia, pues apenas desde el año 2007 al 2011, con 127 IES en las principales ciudades del país, el MEN y el Centro de Innovación y Desarrollo (CID) iniciaron un programa piloto para la construcción de políticas que promuevan la educación para personas con discapacidad, lo que deja un largo camino por recorrer en el que aún hay mucho por hacer, investigar y visibilizar a fin de generar transformaciones que superen las barreras; transformaciones que basados en los aportes de Ainscow y Miles (2008) deben estar sustentadas en la herramienta índice de educación inclusiva y que se fundamenta en seis ejes que son: pertinencia, participación, equidad, diversidad, interculturalidad y calidad.

En este sentido, una verdadera educación inclusiva debe desarrollarse desde el saber de los estudiantes con discapacidad puesto que éstos desde sus conocimientos, experiencias y aprendizajes significativos pueden proporcionarle a la institución y al maestro, aspectos relevantes que permitan ajustes razonables contextualizados en la realidad de la comunidad. Fals-Borda (1959) propone que toda acción debe ser decidida, organizada y realizada con una orientación desde la comunidad, por y con ella. Lo comunitario incluye el rol activo de la comunidad, es decir, su participación y no solo como invitada o como espectadora aceptada o receptora de beneficios, sino como agente activo, con voz, voto y veto (Montero, 2004).

Es por eso que desde la escucha activa a los estudiantes mediante entrevista semiestructurada, la presente investigación cualitativa tiene la intención de visibilizar desde las narrativas de los estudiantes con discapacidad, cómo vivencian su participación comunitaria en el desarrollo de la educación inclusiva virtual del CCAV Puerto Colombia en la ciudad de Barranquilla ya que

el proceso de educación inclusiva no es un fin en sí mismo, sino un modelo o una filosofía de enseñanza que genera una cultura basada en valores en la que una minoría puede participar en igualdad de condiciones (Sarrionandia y Ainscow, 2011).

Justificación

La presente investigación plantea como objetivo central visibilizar desde la narrativa de los estudiantes con discapacidad cómo son sus vivencias dentro del desarrollo de la educación inclusiva del CCAV Puerto Colombia, puesto que sólo desde la voz de estos agentes activos se pueden identificar cuáles son los facilitadores y barreras, así como los procesos de empoderamiento y sus redes de apoyo. Tinklin, Riddell y Wilson (2004) reconocen que la inclusión de los estudiantes con discapacidad constituye un reto para la universidad ya que los desafía a salir del Status Quo en lo referente a la enseñanza magistral a la que estamos acostumbrados.

Por otra parte, Rodríguez (2017) en su libro “Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades”, plantea que contar con estudiantes en situación de discapacidad en los mismos grupos o aulas virtuales, constituye una oportunidad para todos los estudiantes de sensibilizarse y aprender los unos de los otros enriqueciendo el capital humano y favoreciendo el trabajo colaborativo. Respecto a las diferencias inevitables, Zúñiga (2002), y Corbett y Barton (1992) sugieren que es frecuente encontrar resistencia a cambiar en el cuerpo tutorial, la forma magistral de enseñar. Para lograr una exitosa educación inclusiva, la capacitación docente debe ampliarse para apoyar los procesos de inclusión.

De este modo, el ambiente o percepción de espacios como la web conference se constituyen sin proponérselo en momentos excluyentes. Es decir que, aunque la universidad reconoce una legislación anti-discriminatoria, y se esfuerza desde el NODO de inclusión y la Vicerrectoría de Inclusión Social, por ser inclusiva, aún genera espacios virtuales que no cuentan necesariamente con los ajustes razonables para los estudiantes con discapacidad que participan. Castellana y Sala (2006) referencian que la mayoría de las universidades no están preparadas para atender la discapacidad de sus estudiantes cubriendo sus necesidades de manera adecuada. En cuanto a la

identificación, tanto de las barreras como de los facilitadores, así como de las redes de apoyo y de la capacidad de empoderamiento,

En este sentido, coincidimos con Booth y Ainscow (2002) cuando afirma que “Todos los seres humanos somos diferentes, no hay dos seres idénticos, estas diferencias individuales se deben reconocer en los procesos educativos” (Booth y Ainscow, 2002, p.9) Que las diferencias sirvan para hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo, la participación y el aprendizaje. Así mismo, Barton (2005) reconoce que en la construcción de educación inclusiva es indispensable escuchar las voces de las personas con discapacidad para que se comprometan en su desarrollo, ya que las decisiones que se tomen a partir de ellos, afectarán la calidad de sus propias vidas y de las generaciones futuras.

Visibilizarlos, escucharlos y concientizar a la universidad acerca de las barreras que enfrentan, contribuirá un CCAV más incluyente en términos sociales; pues la exclusión social va de la mano con la exclusión educativa. De hecho, actores como Ramírez (2005) afirman que la lucha por la inclusión educativa es de hecho un movimiento social contra la exclusión, siendo la esfera de lo académico, el sector que paradójicamente genera más exclusión.

Definición del Problema

Descripción del Problema

La desfavorabilidad de las situaciones que han vivido las personas con discapacidad a lo largo de la historia no escapan al ámbito académico colombiano. Velandia et al. (2012) proponen comprender la discapacidad como una situación humana compleja y socialmente problemática que invita a preguntarse por las formas en que una institución en particular produce y apropia el conocimiento científico como resultado de los procesos reflexivos con la comunidad, pues una gran preocupación del Ministerio de Educación Nacional y las organizaciones de y para personas con discapacidad, parte de la situación manifestada en el censo realizado por El DANE en el año 2005, el cual arroja que solamente el 1 % de las personas con limitaciones permanentes (que es el 6,3 % del total de la población colombiana) ha culminado satisfactoriamente sus estudios superiores y sólo el 0,1 % alcanza una formación avanzada (Riveros y Moreno, 2012).

Con respecto a la ciudad de Barranquilla, el censo realizado por el DANE en el año 2018, arrojó que Barranquilla contaba con una población de 1.114.754 habitantes, de los cuales 46.011 personas presentaban alguna de las siguientes siete discapacidades: 1. Agarrar o mover objetos con las manos; 2. Comer, vestirse o bañarse por sí mismo; 3. Hablar, conversar; 4. Oír la voz o los sonidos; 5. Entender, aprender, recordar o tomar decisiones por sí mismo; 6. Mover el cuerpo, caminar o subir y bajar escaleras y 7. Ver de cerca, de lejos o alrededor. Esta población representa el 4% del total de la población del Distrito de Barranquilla.

En cuanto al nivel de estudios alcanzado por esta población, el censo arrojó que el 29% han alcanzado la primaria, seguido por el nivel medio con el 18.3% y el universitario el 14.2%. Sólo un 3% alcanzan el nivel de especialización. Lo anterior, se sustenta con la Ley 1346 de

2009, en la cual Colombia ratificó la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y sus disposiciones en la Ley estatutaria 1618 del 2013, esto con el fin de garantizar en la educación superior, el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad disponiendo acciones que faciliten la eliminación de barreras, pues la educación es un derecho en el que debe ser posible no solo su acceso, sino su permanencia, participación equitativa y culminación.

Ahora bien, este panorama se refleja en el contexto universitario, ya que sus políticas educativas institucionales a pesar de los avances del gobierno nacional, no cumplen a cabalidad con lo planteado en la Convención de Derechos Humanos de personas con discapacidad de la ONU de 2006. De acuerdo a este contexto normativo, las IES no pueden eludir la responsabilidad de trabajar en el proceso de desarrollar educación inclusiva en procura de minimizar las brechas de participación comunitaria de esta población, así como no pueden desconocer la tarea de cooperar con las redes de apoyo formales (profesores, monitores, consejeros, directivos) e informales (familia y allegados) que requiere el estudiante, puesto que del equilibrio social que este mantenga con sus redes de apoyo dependerá en gran medida su empoderamiento para afrontar sus barreras educativas y fortalecerse en los conocimientos que ya tiene respecto a su inclusión.

Finalmente, lo anterior indica que, a pesar de los esfuerzos normativos liderados por el gobierno colombiano, existe una brecha entre las políticas públicas y las acciones inclusivas que desarrollan las Instituciones de Educación Superior para la configuración efectiva de las redes de apoyo y el empoderamiento de los colectivos estudiantiles con discapacidad. Por lo tanto, consideramos trascendental que su voz, percepciones, experiencias y vivencias deban ser visibilizadas, categorizadas y tenidas en cuenta a la hora de desarrollar una inclusión concreta y contextuali-

zada como lo referenciado por Montero (2004), quien menciona que es necesario incorporar nuevos actores a la acción y a la reflexión, oír las voces de aquellos que viven los problemas y a quienes se destinan los programas sociales, o que son excluidos de ellos puesto que, si no se construye desde lo comunitario, traería como consecuencia una transformación inclusiva descontextualizada y contradictoria ante la propuesta social comunitaria de la universidad.

Formulación del Problema

¿Cómo son actualmente los procesos de participación comunitaria de los estudiantes con discapacidad para su empoderamiento en el desarrollo de la educación inclusiva en el CCAV Puerto Colombia?

Objetivos

Objetivo General

Visibilizar, desde las narrativas de los estudiantes con discapacidad, cómo vivencian su participación comunitaria en el desarrollo de la educación inclusiva del CCAV Puerto Colombia en la ciudad de Barranquilla.

Objetivo Específicos

Identificar facilitadores y barreras en la participación comunitaria de los estudiantes con discapacidad en el proceso de educación inclusiva del CCAV Puerto Colombia.

Describir los procesos de empoderamiento con relación a la participación comunitaria de los estudiantes con discapacidad en el proceso de educación inclusiva del CCAV Puerto Colombia.

Reconocer cómo las redes sociales de apoyo se vinculan para el estudiante con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del CCAV Puerto Colombia.

Marco Teórico

La educación inclusiva se refiere a la gestión, transformación y adaptación de las instituciones de educación superior a las diferentes barreras de aprendizaje y participación de la población estudiantil, con el fin de diseñar procesos de formación inclusivos en los programas académicos, y que éstos propendan por la formación de tutores inclusivos así como por generar procesos de investigación frente al tema de educación inclusiva y calidad educativa con enfoque inclusivo (Stainback y Stainback, 1999).

Hay que tener en cuenta que la educación inclusiva está destinada a una minoría que, debido a sus condiciones sociales, económicas, físicas o mentales, requieren de un enfoque académico diferente al establecido para el resto de los estudiantes, eso sí, enmarcado desde el gobierno nacional y las instituciones de educación superior (Stainback y Stainback, 1999). De hecho, Fayad (2010) hace una aclaración detallada sobre lo que significa la aplicación de una educación inclusiva y el concepto de inclusividad:

Porque inclusivo [no incluyente] se refiere a una inclusión en diferentes órdenes, donde diversas formas de incluir logran consolidar y darle forma a la capacidad de que “eso que falta” entre, sin el uso de formas hegemónicas o fuerzas que no permiten el desarrollo de lo propio o que nieguen las posibilidades para ese proceso (p. 2).

Es importante tener en cuenta que el padre de la educación inclusiva no es otro que Porter (1997), quien afirma que la educación inclusiva es un proceso de transformación de los sistemas de educación tradicionales, destinada a hacerlos evolucionar para que puedan adaptar su metodología a las personas que, por diversas razones, no han podido acceder a ella. De hecho, él creó tres factores indispensables que toda institución en aras de ser inclusiva debe tener en cuenta:

1. Realizar un diagnóstico y análisis en el liderazgo de la política de inclusión, administración e implementación del programa inclusivo.
2. Realizar una descripción de las necesidades del programa para implementar un plan de formación para maestros inclusivos.
3. Implementar los lineamientos de las estrategias que brindan apoyo para que el docente que enseña una clase inclusiva, incluya estrategias de desarrollo de personal, equipos de pares para resolver problemas, estrategias de instrucción y currículos inclusivos, así como una instrucción a niveles múltiples. La creación de programas educativos inclusivos está ligada a la creación de una educación de calidad para todos los estudiantes.

Si bien, el enfoque de Gordon (1997) se podría catalogar hoy en día, en pleno siglo XXI, como rudimentario, fue la base de los programas de inclusión social en la educación, con lo cual las personas con discapacidad tengan la posibilidad de ingresar a la educación superior, gracias a los programas implementados a partir de sus ideas.

Por otro lado, no deja de ser importante el aporte que realizaron Booth y Ainscow (2002) con la creación de un índice de inclusión en las escuelas de Canadá e Inglaterra como medio para promover la inclusión, el cual expusieron por primera vez en 2010 en su estudio “Index for Inclusión: Developing Learning and Participation in Schools” Ellos desarrollaron un instrumento para la evaluación de la gestión inclusiva en las instituciones educativas. Además, crearon un Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSEI), con el objetivo de crear conciencia sobre la educación inclusiva en los centros educativos.

Debido a esto, los autores anteriormente citados recomendaron que, para aplicar su índice de desarrollo de inclusión y para futuras investigaciones en América Latina, se deben tener en cuenta las particularidades del país en donde se va a aplicar, manteniendo los elementos

esenciales del mismo: revisión, consulta, recopilación de información y plan de desarrollo de una institución educativa inclusiva, que ayude a levantar las barreras para el aprendizaje y promueva la participación de la comunidad educativa diversa. Este índice originalmente fue aplicado en 26 instituciones educativas de Inglaterra con resultados muy satisfactorios, ya que generó un gran interés en la aplicación de la educación inclusiva, el cual se debe gracias a la metodología aplicada de investigación acción, en la que se identificaron las características de los centros educativos.

A partir de la información recabada, se crearon una serie de preguntas destinadas a ser un complemento del trabajo investigativo, para así conocer en detalle la situación de dichas instituciones y cómo podrían aplicar un programa de inclusión educativa. Esto se enmarca en la psicología de la liberación de Martín-Baró (1973) tomado de Psicología sin fronteras, 2006), la cual explicó que la psicología no solo debía seguir una lógica reduccionista (dedicándose únicamente a tratar las enfermedades de la mente del individuo), sino también a mejorar su entorno como medio para fortalecer su salud mental, bajo una lógica social, destinada a cambiar su entorno de forma positiva.

Esto implica que las técnicas destinadas a mejorar la realidad de un grupo en Canadá no pueden aplicarse de la misma forma que en Colombia, debido a que el ambiente económico, político, y social en el país norteamericano es muy diferente al que tenemos en nuestro país. Por ende, para realizar un auténtico trabajo de emancipación social por medio de las pautas establecidas en la psicología comunitaria en Colombia, se hace indispensable tener en cuenta las coyunturas del contexto para que estas sean exitosas.

Para otros autores, como Fals-Borda (2008), la educación superior debe promover un modelo dialéctico que propenda por derribar los muros que separan más de la cuenta la

accesibilidad a la universidad por parte de las minorías comunitarias. En este orden de ideas, Fals-Borda habla de la conciencia ética del reconocimiento del otro como una acción-construcción, que sirve para incorporar en la dinámica del desarrollo universitario a ese otro, no como un simple depositario de saberes académicos, sino como constructores de un saber-poder que ayuda a la universidad a superar las barreras y fortalecer los facilitadores a fin de construir un modelo abierto, sensible, flexible e inclusivo que coopera con el empoderamiento de los estudiantes.

Como lo expone el autor, Freire (2009), ningún hombre debería vivir al margen de la educación pues sólo en ella es posible una verdadera sociedad humana, es decir una sociedad que invite a la autorreflexión, no como espectadores ni consumidores de contenidos académicos, sino como actores y autores empoderados en un tiempo y un espacio concreto. Es así como para él, la pedagogía de las instituciones educativas de educación superior sólo es auténticamente empoderadora en la medida en que integre al educando con su realidad nacional, haciendo así del hombre y su entorno un lugar mejor.

Para los autores, Ainscow y Miles (2008), la educación universitaria debe estar sustentada en la pertinencia, la participación, la equidad, la diversidad, interculturalidad, los ajustes razonables y la calidad en los contenidos, para de esa manera, construir un modelo de educación inclusivo que supere barreras. La educación superior inclusiva debe tener sentido universitario para todos (Fayad, 2010). Especialmente los estudiantes con discapacidad, quienes han experimentado históricamente discriminación o poca atención por parte de la sociedad y sus instituciones, las cuales muchas veces han desembocado en prácticas de exclusión social como lo indican Dueñas (2001), Levinás (1993) y Álvarez (2002).

En este sentido, autores como Moswela (2011), Oliver (1990) y Barnes (2010) explican que los estudiantes con discapacidad se enfrentan a retos que se hacen visibles cuando ellos se esfuerzan por continuar su educación. Es así como para Barton (1998) la discapacidad no es una tragedia personal, una anomalía o una enfermedad que debe ser curada, sino que es una forma de discriminación y opresión. Tanto los facilitadores como las barreras que se dan en el proceso de educación inclusiva están vinculados con el modelo social de discapacidad (Baron y Stalker, 1996).

Desde este punto de vista, los facilitadores, se entienden como los aspectos educativos que contribuyen a que el alumno con discapacidad se sienta parte de la institución y no un apéndice de ella. Éstas incluyen: actitudes, metodologías, accesibilidad, ajustes razonables, relaciones con los tutores y estudiantil, ajustes arquitectónicos en las sedes, etc.

Las barreras, en cambio, son reconocidas como obstáculos a la inclusión que dificultan y entorpecen el aprendizaje, pertenencia y participación activa en condiciones de equidad en aulas regulares. Como lo explica Messiou (2006), un alumno con discapacidad experimenta exclusión cuando no solo sus capacidades no son valoradas, sino cuando son considerados “voces escondidas”. Ainscow y Miles (2009) describen las barreras como la falta de interés en la creación de programas, métodos de enseñanza y actitudes inadecuadas de compañeros y tutores con los que se encuentra el estudiante con discapacidad y que le hace sentir en clara desventaja y con una percepción de aislamiento influyendo negativamente en su trayectoria académica.

Así mismo, para Ainscow y Miles (2009), el concepto de barreras está relacionado con el modelo social de discapacidad el cual parte de la premisa de que la discapacidad no es la deficiencia que limita a un sujeto a acceder a un determinado espacio, sino que es una construcción social limitante que crea obstáculos y barreras. Desde este paradigma, es la sociedad la que debe

rehabilitarse a fin de que pueda integrar la diversidad haciendo frente a las necesidades de todas las personas.

En la investigación realizada por López, Vargas y Ochoa (2013) en el CEAD de Ibagué de la UNAD, expresan que es necesario adoptar medidas para informar a la población de estudiantes en general mediante charlas o campañas sobre las personas con discapacidad a fin de generar conciencia de solidaridad en un ambiente una dista que respete las diferencias a la vez que favorezca el trabajo colaborativo lo cual contribuirá a la eliminación de barreras, así como al fortalecimiento de los facilitadores.

Por lo tanto, en la presente investigación se pretende escuchar las voces de los estudiantes con discapacidad matriculados en el CCAV Puerto Colombia, ya que son ellos quienes pueden señalar las barreas a superar así como reconocer los facilitadores para que de esa manera la UNAD pueda continuar avanzando en un modelo académico cada vez más inclusivo, teniendo en cuenta lo que expresa Barton (2010), quien reconoce que es absolutamente necesario escuchar las voces de las personas con discapacidad a fin de poder alcanzar de manera comunitaria los desarrollos y prácticas que propendan en un mejoramiento continuo de la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.

Dado que las categorías de análisis de la presente investigación cualitativa son: políticas inclusivas, participación comunitaria, empoderamiento y redes de apoyo; se hace necesario referirnos a ellas de la siguiente manera:

En cuanto a las políticas inclusivas, debe tenerse en cuenta que ellas son un escenario de construcción colectiva, en el cual los diferentes actores educativos (estudiantes con discapacidad, tutores, consejeros académicos y directivas) le pueden dar forma a la legislación basada en reali-

dad, necesidades y aportes que permitan ser consecuentes con lo que proponen las políticas internacional y europea (Unesco, 2017). Estas políticas destacan la inclusión y el acceso a la educación como un derecho humano, orientado por una legislación, constructo vital del desarrollo de un modelo inclusivo, pues articula los principios y derechos necesarios para crear un marco de acción facilitador y detectar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y la culminación en la educación. Asimismo, la legislación es fundamental para estructurar las prácticas inclusivas que garantizan una educación para todas las personas (Unesco, 2017).

Estas políticas educativas en pro de la inclusión de diferentes colectivos en el sistema educativo, se hallan bastante desarrolladas en Europa, ya que, en el marco de la Unión Europea, se han ido desarrollando comités destinados a fortalecer la penetración de la inclusión social en la educación superior, las cuales son de obligatorio cumplimiento en los 27 países de la colectividad al cual pertenece Colombia.

De hecho, una de las iniciativas más importantes es la conferencia Access4all, que se realizó en el marco del Programa Erasmus, y cuyo propósito fue fomentar las políticas institucionales y las buenas prácticas desarrolladas por organizaciones de educación superior en el Viejo Continente, destinadas a impulsar la inclusión educativa y social de grupos minoritarios, y personas con algún tipo de discapacidad (European Commission, 2017). América Latina no se queda atrás en este tópico, llegándose a realizar reformas profundas destinadas a mejorar su cobertura. Aunque por momentos estas reformas se quedan cortas, ya que viejas prácticas elitistas aún permanecen en los claustros universitarios, impidiendo que las reformas destinadas a mejorar la inclusión en la educación superior se den (Sverdlick et al, 2005). Hay que tener en cuenta que la inclusión en ocasiones choca con situaciones de índole cultural, ya que, en una sociedad gobernada por una élite profundamente reaccionaria, es menos probable que estas

políticas puedan darse, al igual que en países donde la corrupción es más percibida por el ciudadano de a pie, habiendo menos voluntad política para poner en marcha este tipo de iniciativas democráticas.

Así mismo, no es coincidencia que los países latinoamericanos menos corruptos sean aquellos donde las políticas de inclusión están más desarrolladas (Paya, 2010). De acuerdo con Escudero (2006), la política es la plataforma en la cual se sustenta un modelo educativo que se concreta en las prácticas. Dicho de otra forma, solo a través de la política se pueden alcanzar los resultados necesarios para conseguir la mejora en la educación y, por ende, la inclusión en la misma. Aguado et al. (2006) además deja claro que la educación es un asunto eminentemente político y, por tal razón, plantean tres niveles de política educativa:

1. Proyectos educativos en el ámbito internacional, europeo o nacional que se expresan en declaraciones, recomendaciones o documentos de trabajo.
2. Las leyes y las normas explícitas que tratan de organizar el sistema educativo.
3. La práctica real que se refiere a las medidas concretas que los agentes educativos desarrollan para aplicar las leyes y normas.

El fin de estas políticas, puede enmarcarse en las tesis planteadas por Montero (1984), las cuales explican que la psicología comunitaria busca estudiar los factores psicosociales que permitan a las personas desarrollar, fomentar, y mantener el control que estos tienen para cambiar su realidad de manera positiva. Al permitirse, por medio de políticas de Estado, fortalecidas por un paraguas comunitario, se le está dando a las personas la posibilidad de que conserven el poder de alterar positivamente el entorno que los rodea, para de esta forma, impulsar cambios cuando haya la necesidad de superar barreras.

En cuanto a la participación comunitaria, la buena voluntad de los tutores y compañeros para facilitar la participación y la inclusión de los estudiantes no debería ser la medida que aliente al estudiante con discapacidad a culminar con éxito su programa académico. Resaltamos que una barrera preocupante y que fue identificada por Pineda (2017) la constituye el desconocimiento que los actores educativos tienen de la normativa que enmarca los derechos de los estudiantes con discapacidad y que son promovidas desde el NODO de inclusión y la Vicerrectoría de Inclusión Social.

Es por eso que el desarrollo de la participación comunitaria y la educación inclusiva virtual de estudiantes con discapacidad es un proceso comunitario donde los actores educativos deben articular la comunicación, las políticas institucionales, y las dinámicas democráticas no solo para resolver situaciones “problema” propias del periodo académico sino para construir y entretejer en conjunto la transformación de la realidad socio-educativa.

Al respecto, Zambrano (2007) citado por Weisenfeld (2015) menciona que la participación comunitaria es un medio eficiente para organizar a los sectores desaventajados y visibilizar sus requerimientos, a través del poder de sus voces y de sus acciones emancipadoras. Con respecto a las Redes de apoyo, las personas con discapacidad, en muchas ocasiones se tienen que enfrentar a trayectorias difíciles, marcadas por una “carrera de obstáculos”.

La mayoría de estudios coinciden en identificar más obstáculos que facilitadores en las trayectorias universitarias del alumnado con discapacidad. Entre las ayudas, se pueden identificar: el apoyo familiar (Riddell, Tinklin y Wilson, 2005; Skinner, 2004), amistades y redes de apoyo entre iguales (Gibson, 2012; Riddell et al., 2005), ayuda de los tutores a través de su conocimiento y amistad (Ferni y Henning, 2006); apoyo de los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad (Riddell et al., 2005); o apoyos personales, referidos a las propias estrategias

personales que implementan para hacer frente a las dificultades en su día a día universitario (Morriña, 2015; Prowse, 2009). Es así como las redes de apoyo debilitan o fortalecen el proceso de inclusión educativa.

Cuando una sociedad decide ignorar los derechos de un colectivo con base a criterios abstractos basados en el mérito y clamando que para acceder a la educación superior, los futuros estudiantes deben poseer una serie de capacidades que no están al alcance de las poseídas por las personas con discapacidad, se estaría cerrando la puerta a millones de personas que no escogieron estar en la condición en la que se encuentran, y cuyo único pecado fue el de poseer una situación de vida que les impide realizar las labores del mismo modo que los demás (Sen, 1999, tomado de Montero, 2004), pese a que sí poseen las capacidades para realizarlas, aunque de una manera distinta a la del promedio.

La ontología de la relación que corresponde a las redes de apoyo se caracteriza por los siguientes aspectos:

El individuo no es la residencia primera y última del ser. El ser reside en la relación.

Una relación es lo que sucede entre elementos (gente, personas y cosas) que existen debido al vínculo entre ellos. Ese nexos los constituye.

El sujeto es construido dentro de la relación de la cual es parte activa.

La singularidad de la persona reside en su otredad, la cual la hace diferente y externa.

La singularidad de la persona no desaparece por ser uno/a Otro/a. Ella se construye en la reciprocidad de la relación.

La dimensión subjetiva es entonces recíproca y plural, manteniendo al mismo tiempo la singularidad.

El Yo no puede existir sin el Tu.

El Otro como el Yo es un activo constructor del mundo que ambos habitan (Montero, 2003, tomado de Flores, 2007).

Con respecto al empoderamiento, bajo los conceptos de la psicología comunitaria, el aula de clase se convierte eventualmente en un semillero de personas con consciencia de clase, que están conscientes de los pros y los contras del mundo que los rodea, y una vez obtengan los conocimientos necesarios, los usarán para poner su grano de arena para mejorar la sociedad. Cabe recordar que el empoderamiento es la puerta de acceso a un amplio abanico de variables de estudio y de implicación comunitaria muy sugerentes tales como la salud mental, la intervención educativa, la competencia social, la participación social, el apoyo social, las redes sociales, la justicia social, los grupos de ayuda mutua, etc. (Buelga, 2007; Kloos, 2005; Hombrados, 1996). Estos son algunos tópicos de interés que convergen todos en la esencia de la Psicología Comunitaria: El empoderamiento visto desde el sujeto como actor y responsable de su propia conducta, como participante activo y como creador de ambientes que mejoren su calidad de vida y su bienestar.

Del mismo modo, Montero (2004) deja claro que las sociedades cuentan con individuos que no deben ser dejados de lado, ya que, al ser parte de la misma, merecen recibir los mismos derechos que aquellos que si tienen las oportunidades para alcanzar la ansiada movilización social, esto es, cambiar de estatus. Esto no solo se aplica a las personas con bajos recursos; las personas con discapacidad también pertenecen a la sociedad en la que habitan, y en muchos casos cuentan con las mismas habilidades cognitivas que las demás personas. Por ende, tienen todo el derecho de recibir una educación digna como todos los demás.

En este sentido, se ha discutido mucho sobre los procesos mediante los cuales el alumno asimila un nuevo conocimiento, entre los que destacan el involucramiento del estudiante en el análisis de las ideas, la adaptación del alumno en sus esquemas mentales para habituarse al pensamiento crítico, abstracto y reflexivo, la corresponsabilidad con el tutor sobre la

construcción del propio aprendizaje, así como la participación comprometida en el desarrollo de los contenidos de los programas académicos (Arce-Medina, 2008).

Debido a ello, se ha percibido que la interacción armónica entre los estudiantes y tutores ofrece grandes beneficios, pues la calidad de este intercambio puede aumentar o menoscabar aspectos motivacionales que también juegan un papel esencial en el proceso de aprendizaje (García-Rangel y Reyes-Angulo, 2014).

Por tal razón, la identificación de las características del perfil académico del tutor que requiere el estudiante universitario debe ser el objetivo para establecer la capacitación, actualización e incluso la contratación de los tutores universitarios, los cuales deben promover la autonomía del aprendiz. Para esto, no obstante, deben conocer los objetivos, expectativas y necesidades del estudiante en su proceso de formación (Liesa, Castelló y Becerril, 2018).

Es así como en los últimos años, dado que es una de las variables que se ha asociado con la superación exitosa de barreras, sobre el empoderamiento se ha incrementado significativamente el interés en diferentes ámbitos por los factores que fomentan su integración (Damm-Muñoz, 2014; Polo-Sánchez y López-Justicia, 2012; Saavedra y Villalta, 2008).

Este constructo de carácter psicosocial surge de la mano de diferentes autores (Albrecht et al., 2001; Barnes et al., 1997; Davis, 1997; Moore et al., 1998; Oliver, 1998) con el objetivo de dar un giro a las ideas de los modelos biomédicos, y hacer referencia a la capacidad psicológica de cada persona para el desarrollo de un “control interno”, o autoeficacia y habilidades para alcanzar metas y objetivos definidos por ellas mismas, y que aborda la vida en términos de oportunidades personales y sociales (Rappaport, 1984; Segado, 2011; Zimmerman, 2000).

Otros autores postulan que el empoderamiento es un constructo que comprende atributos personales como sentido de competencia, de influencia y de autoeficacia, que ponen en marcha

comportamientos orientados al logro de resultados y metas determinadas (Bejerholm y Björkman, 2011; Heritage y Dooris, 2010). El proceso de empoderamiento significa: vencer una situación de impotencia y adquirir control sobre la propia vida a través de las capacidades y recursos desarrollados por el individuo (López-Peláez y Segado, 2012), dirigiéndose a potenciar la auto-determinación y la toma de decisiones y, con ello, mejorar su autoestima, autonomía y, en general, su día a día. (Shogren et al, 2015).

La importancia de profundizar en el empoderamiento de los estudiantes con discapacidad desde los diferentes tipos de ésta reside en que puede ayudar a comprender la problemática de estos jóvenes a partir del afrontamiento exitoso de las barreras y no únicamente desde las limitaciones derivadas de la discapacidad. Asimismo, cada tipo de discapacidad se caracteriza por unas semejanzas, restricciones y niveles de funcionalidad propias de cada tipología concreta. Por tanto, profundizar en el grado de funcionalidad puede resultar muy relevante.

Aspectos Metodológicos

Tipo de Investigación y Paradigma

Para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación se planteó un enfoque tipo cualitativo, el cual responde a la pregunta problema de esta investigación. Según los autores Sampieri, Collado y Baptista (2010) este método “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Así mismo, para Denzin y Lincoln (2005), tomado de Vargas (2012) la entrevista es " una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas" (p.643).

En el desarrollo de la investigación se logra establecer que la relación del investigador con el objeto de estudio es una relación de interdependencia, es cercana, próxima, empática, con involucramiento, es próxima, suele haber contacto, no se separan, pero siempre conservando el respeto por los participantes, desde luego, utiliza una postura reflexiva y procura, lo mejor posible, eliminar o apartar sus prejuicios y creencias, cuando logra tener una relación con el objeto de investigación y los contextos.

Es por ello que se hace necesario crear espacios de confianza con todos los actores de la comunidad educativa debido a que son ellos quienes nos proporcionaran la información para la investigación siendo dignos de estudiar. El método utilizado es el inductivo ya que el presente estudio se inicia con la observación de fenómenos particulares para posteriormente llegar a conclusiones y premisas generales. Este paradigma se caracteriza por cinco axiomas importantes:

1. Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos,
2. El instrumento humano es el objeto de investigación por antonomasia (estudiantes con discapacidad),

3. Análisis de los datos de carácter inductivo: el investigador interpretativo prefiere el análisis inductivo por las ventajas para la descripción y comprensión de la realidad investigada,

4. Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto y de las relaciones establecidas entre el investigador.

5. Los informantes y las conclusiones se conforman progresivamente pues están “enraizadas” en el campo y los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación (Lincoln y Guba, 1994).

Población y Muestra

En este estudio y para la aplicación de la encuesta se seleccionó una muestra de 11 estudiantes de sexo femenino y masculino en condición de discapacidad pertenecientes a diferentes programas académicos de la UNAD del CCAV Puerto Colombia, logrando identificar en cada uno de ellos algún tipo de discapacidad.

Tabla 1*Características muestra de estudiantes participantes en el estudio*

Estudiante	Tipo de discapacidad	Programa Académico	Código
E1	Sensorial baja visión	Ingeniería de sistemas	(EIS)
E2	Sordera Profunda	Licenciatura en matemáticas	ELM
E3	Sensorial baja visión	Contaduría Publica	ECP
E4	visual	Psicología	EP
E5	Visual	Psicología	EP
E6	Física o motora	Sociología	ES
E7	Baja visión	Ingeniera de sistemas	EIS
E8	Baja visión	Ingeniería Electrónica	EIE
E9	baja visión	Ingeniera de sistemas	EIS
E10	Aspecto autista	Ingeniería Multimedia	EM
E11	Motora	Comunicación social	ECS

Nota. Elaboración propia

Tabla 2*Categorías de análisis*

Categorías	Sub-categorías
Participación Comunitaria	Conocimiento
	Planificación
	Acción
Educación Inclusiva	Reconocimiento
	Facilitadores
	Barreras
	Política
Empoderamiento	Autodeterminación
Redes de apoyo	Redes de apoyo formales
	Redes de apoyo informales

Nota: Elaboración propia

Técnicas e Instrumento de Investigación

Para la presente investigación Cualitativa se utilizó la siguiente técnica e instrumento de investigación a fin de recolectar la información necesaria para su respectivo análisis.

Entrevista Semiestructurada

La entrevista es una técnica propuesta para adquirir datos de varias personas cuyas opiniones interesan al investigador; se utiliza un listado de preguntas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten. Ese listado se denomina cuestionario (Hurtado, 2000). Para esta Investigación se utilizó la técnica de la Encuesta diseñando un cuestionario de 20 preguntas para ser aplicadas a la población de 11 estudiantes en condición de discapacidad, a cada participante se les llamó y se les realizó la entrevista.

Fases de la investigación

Tabla 3*Fases de la Investigación.*

Fases de la Investigación		
Fase preparatoria	Exploración de la situación	Proyecto de investigación
	diseño	
Fases trabajo de campo	Acceso al campo	
	Recogida de datos	
Fase Analítica	Reducción de datos	Resultados
	Resultado	
	Discusión	
Fase Informativa	Elaboración del informe	Informe de investigación

Nota. Elaboración propia

Según Rodríguez (1996) la investigación cualitativa nos propone para el abordaje de esta investigación cuatro fases importantes. Asumir estas etapas implica que esta investigación tenga unas categorías como punto de referencia para guiar el proceso. Integrando técnicas que tengan en cuenta la realidad como punto de partida para el análisis.

Fase Preparatoria: Esta primera etapa de investigación se caracteriza por la formulación y delimitación del problema, Revisión de la literatura y construcción del marco teórico.

Fase Trabajo de Campo: En esta Fase se accede inicialmente a la población, se procede a la aplicación de técnicas e instrumentos escogidos, y por último se recogen los datos que se necesitan y requieren para dar continuidad a la investigación.

Fase Analítica: se inició con la estructuración de datos, a través de la organización de los mismos y la transcripción del material, en esta fase se sistematizaron los datos a través de las categorías de Análisis.

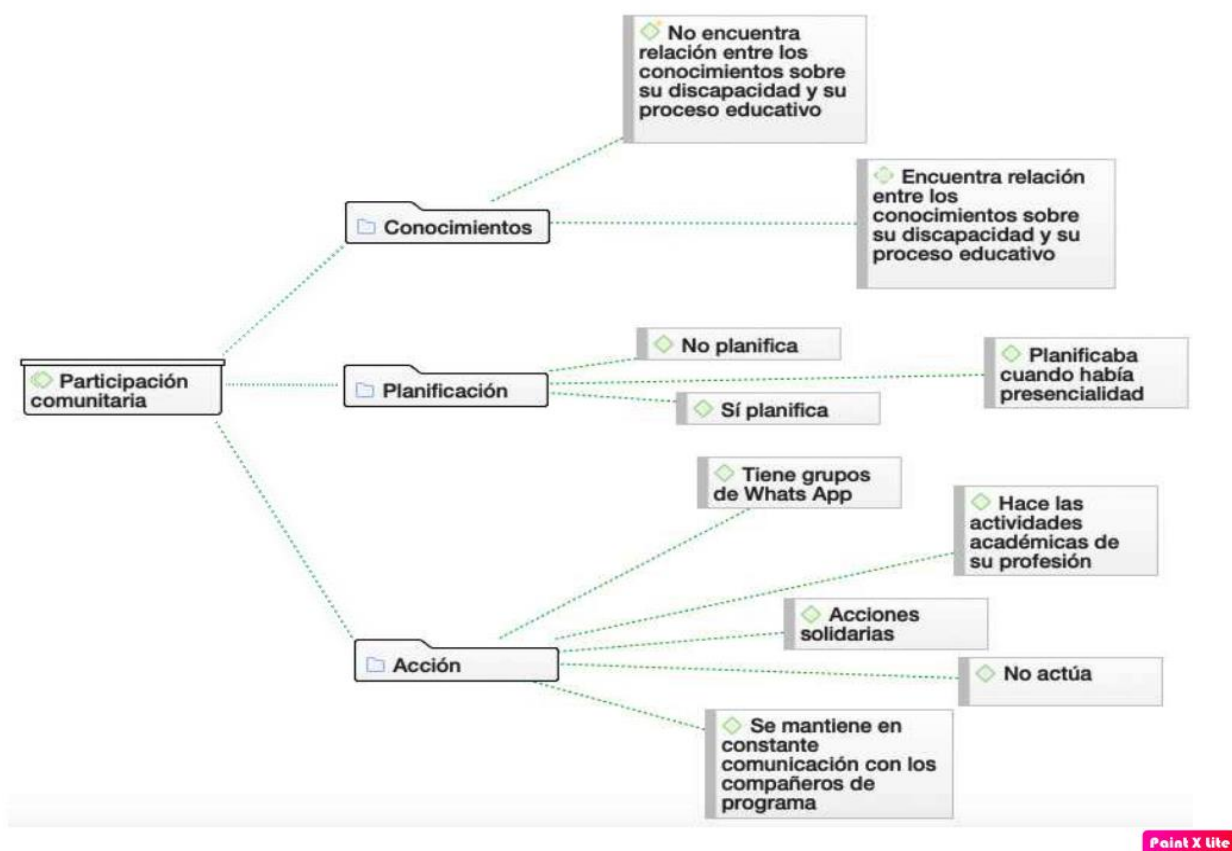
Fase Informativa: En esta etapa finalizamos nuestra investigación, en ella se muestran los resultados obtenidos, recomendaciones y se socializan.

Resultados

Tras la realización del análisis descrito en la metodología, cuatro fueron las categorías principales reconstruidas a partir de los discursos de los(as) participantes. Estas categorías son Participación Comunitaria, Educación Inclusiva, Empoderamiento, y Redes de Apoyo. A su vez, de cada una de estas se desprenden una serie de subcategorías mediante las cuales se describe la percepción de los(as) participantes. En la Figura I, Figura II, Figura III y Figura IV se plantean los árboles de categorías.

Figura 1

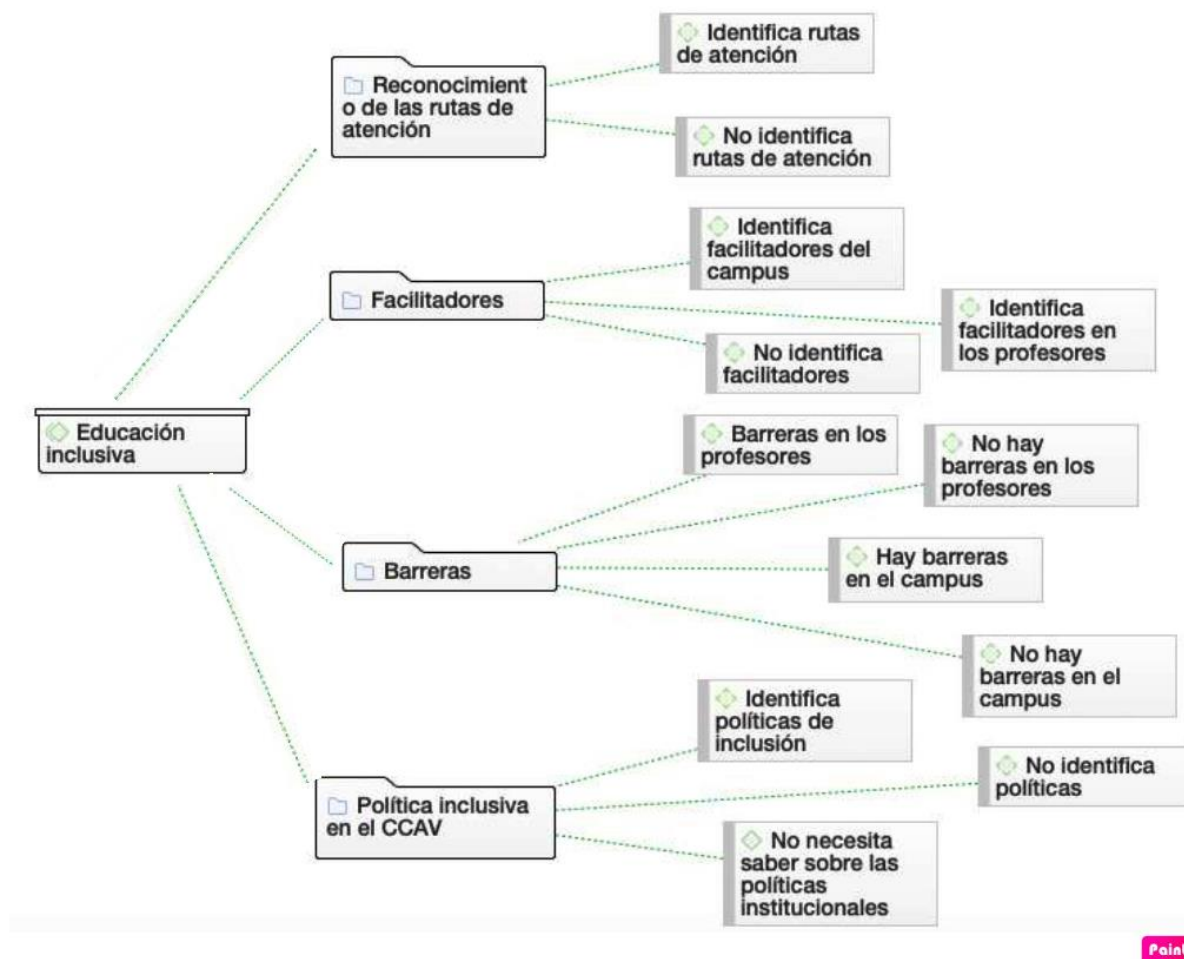
Árbol de categorías de Participación Comunitaria



Nota. Elaboración propia

Figura 2

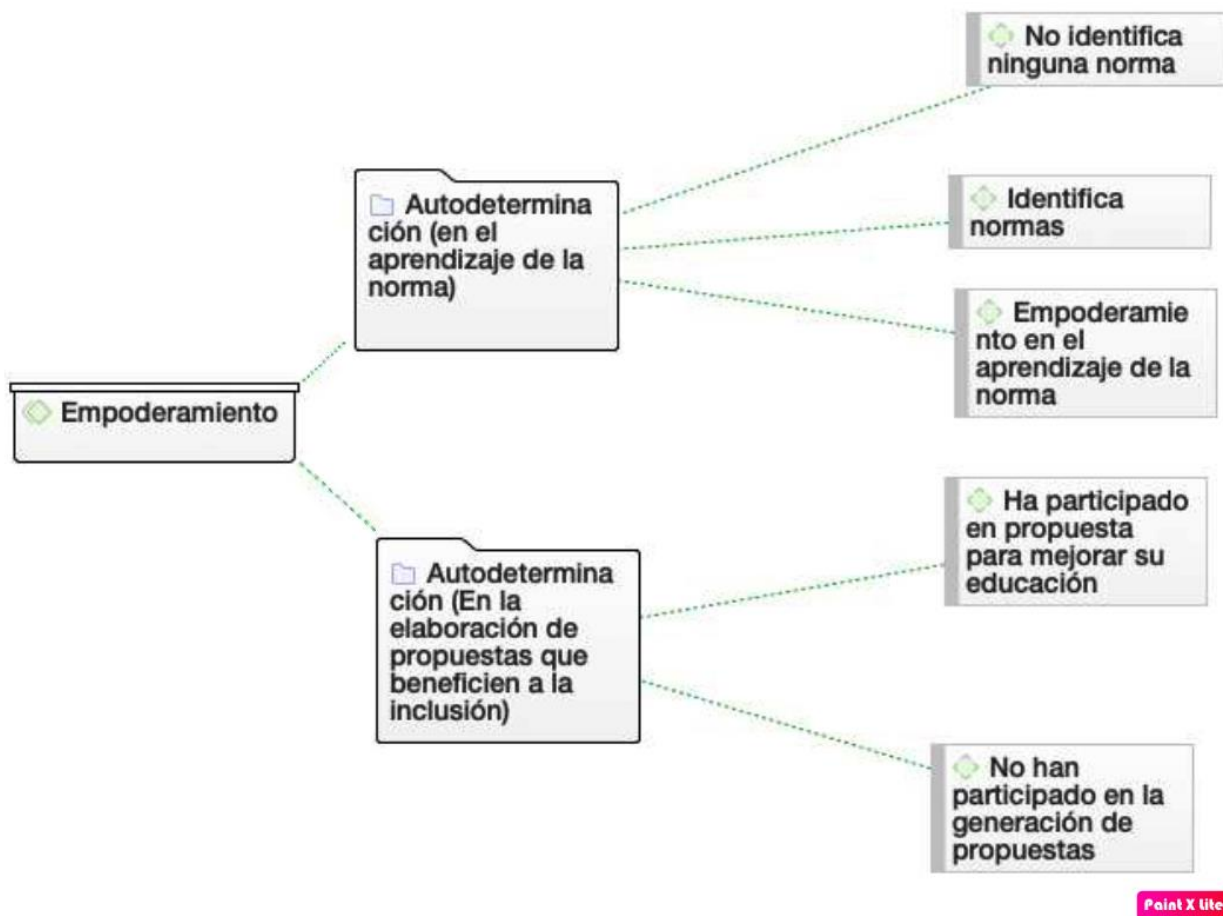
Árbol de categorías de Educación Inclusiva.



Nota. Elaboración propia.

Figura 3

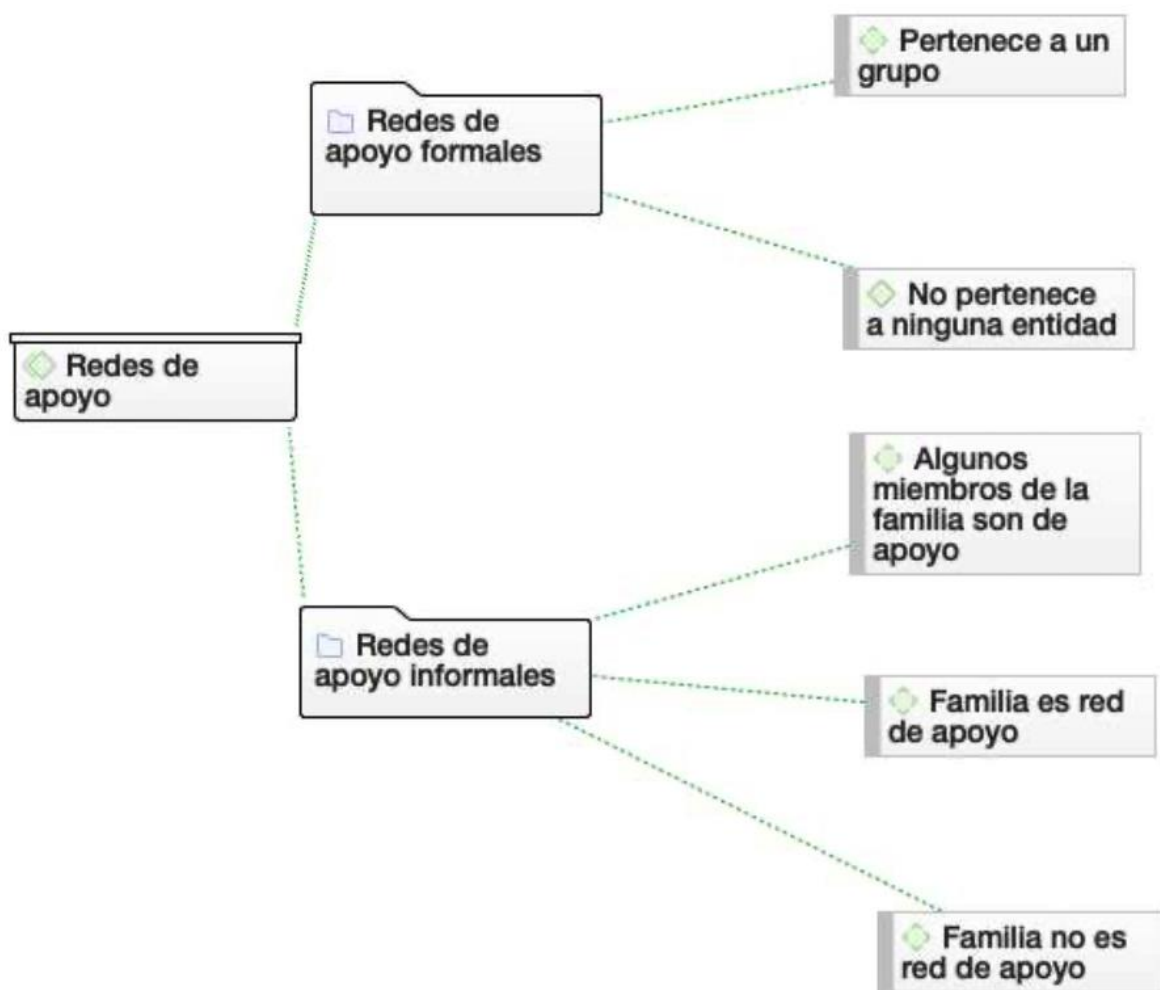
Árbol de categorías de Empoderamiento



Nota. Elaboración propia

Figura 4

Árbol de categoría de Redes de Apoyo



Point X lite

Nota. Elaboración propia.

Categoría: Participación Comunitaria

Figura 5

Porcentaje de estudiantes que participan en actividades relacionadas con la educación inclusiva virtual



Nota. Elaboración propia

Cuando se les pregunta a los estudiantes si participan en actividades relacionadas con su educación inclusiva virtual el 60% de la población lo realiza de manera pasiva en foros, a través de correos o encuestas, el 30% no participa de ninguna forma y el 10% mencionan trabajar en conjunto con el profesor para encontrar formas pedagógicas alternativas.

Esto se ve reflejado en las respuestas a la pregunta, expresiones como las siguientes son muestra de ello:

“Sí, web conferencia en las citas de las materias” (E11CS).

“Sí. El hecho de tener seis intérpretes para que sea posible mi educación, me hace participar en actividades relacionadas con mi educación virtual” (E2LM).

“Pude participar, había acompañamiento de los tutores a través de los foros” (E4P).

“Sí, participo en todo lo que tenga que ver con lo virtual, responder los correos” (E7IE).

“En cuanto a trabajos y participaciones virtuales, son pocas las veces que participo (E6S)”.

“Ingreso a la biblioteca, aunque pocas veces lo hago, programas videos y noticias” (E7IE).

“Normalmente no estoy en eventos, no participo en ellos, ya que nunca me han llamado a que tengo que estar presencialmente en algún lugar” (E10EM).

“No participo en ninguna actividad, no recibo notificaciones, así mismo” (E5P).

Subcategoría: Conocimiento

¿Considera que los conocimientos que tiene sobre su discapacidad aportan a sus procesos de educación inclusiva virtual en el CCAV Puerto Colombia?

Con base a la pregunta anterior se logra tener las siguientes respuestas por parte de los estudiantes

“Sí, porque para mí la dificultad radica si no tengo los lentes a través de los cuales puedo realizar mis actividades satisfactoriamente, utilizo lentes medicados para no tener cansancio” (E8IE).

“Sí puedo aportar un poco desde mi discapacidad sobre todo desde lo básico que he aprendido sobre tiflotecnología, sin embargo, siento que me hace falta aprender un poco más para tener mayor autonomía” (E4P).

*Tiflotecnología: conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar que las personas con discapacidad visual tengan los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología.

“Conozco mis derechos y me siento incluido en la metodología de la UNAD” (E2LM).

Y aportan en el sentido que existen algunos compañeros que tienen miedo a estudiar de manera virtual, digamos que, aunque no sea el más experto en el tema o tenga un dominio absoluto del campus virtual ni las diferentes herramientas que nos presta la universidad, independientemente a eso, considero que mis conocimientos y experiencia de alguna manera puede aportar que algunas personas que tienen el mismo tipo de discapacidad que yo pueden estudiar de manera virtual (E4P).

“No debería desmotivarme, al contrario, siempre quiero seguir, no podemos quedarnos sin luchar, no somos menos que nadie” (E5P).

Algunos estudiantes con discapacidad pueden sentir miedo en el afrontamiento de la educación virtual, en ese sentido el testimonio y la autoeficacia de estudiantes con discapacidad que deciden luchar por su propósito de educarse y aportar en la educación inclusiva, auto reconociendo sus capacidades y sus limitantes, puede ser un factor motivacional para la comunidad estudiantil con alguna diversidad funcional.

Subcategoría: Planificación

¿Usted planifica acciones junto con la comunidad educativa del CCAV Puerto Colombia para mejorar su educación inclusiva virtual?

Con base a la pregunta anterior se logra tener las siguientes respuestas por parte de los estudiantes

“No, mi proceso ha sido autónomo, me poyo en lo administrativo para la realización de matrícula, inicio de clases, documentación” (E8IE).

“No. Lo que hago es dar a conocer mi situación y la universidad o el tutor hacen los ajustes necesarios” (E7IS).

Algunos estudiantes dentro de su diversidad funcional no requieren apoyo, ni sienten la necesidad de planificar acciones con el ecosistema de tutores y directiva para desarrollar su educación inclusiva virtual, puesto que sus discapacidades no presentan en relación con la dinámica del campus virtual la generación de barreras para la participación, solamente recurren a tutores y administración para lo que pide el marco de un periodo académico convencional, matrícula, consejería académica, tutoría y procesos administrativos.

“Siendo estudiante de psicología, no planifico no me organizo con ninguno de los tutores que tiene el CCVA puerto Colombia, anteriormente, cuando asistí a la universidad si obtuve esa planificación” (E4P).

La pandemia COVID-19 dificultó la comunicación, rompió con los encuentros presenciales con el que esta estudiante estaba acostumbrada para planificar su educación inclusiva virtual, causando aislamiento, desorientación y dificultades para el desarrollo de su periodo académico.

“Pero existió una comunicación con los tutores para estas dificultades” (E5P).

“Si participo, durante un periodo trabaje con el profesor Bermúdez en temas lógico-matemáticos, oportunidad que me apporto porque había aprendizaje y enseñanza, pude participar, había acompañamiento de los tutores a través de los foros” (E4P).

“Si claro, interactuando a través de correos institucionales con la información que necesite o requiera” (E11CS).

“Si. Ya que mi primer idioma es el lenguaje de señas, planificar acciones con el CCAP es de vital importancia” (E2LM).

Se observa que, dentro de la planificación de educación inclusiva de estos estudiantes con discapacidad, con el actor educativo que más tienen contacto es el tutor, teniendo como principal ecosistema el campus virtual, con sus diferentes entornos de participación.

Subcategoría: Acción

¿posterior a los procesos de planificación, realiza las acciones proyectadas junto con la comunidad educativa del CCAV Puerto Colombia para desarrollar su educación inclusiva virtual?

Con base a la pregunta anterior se logra tener las siguientes respuestas por parte de los estudiantes

"En cuanto a mi formación en mi carrera como sociólogo sí" (E6S).

"Está en permanente comunicación con los compañeros" (E7IS).

"Si, tenemos grupos de WhatsApp de las materias" (E11CS).

"Acciones solidarias, grupos de zoom para explicarnos" (E4P).

En la lectura de la realidad social educativa se puede resaltar que posterior a los procesos de planificación existen redes de solidaridad virtual, conformadas por compañeros y e monitores, actores de la comunidad educativa que suman esfuerzos significativos para apoyar la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, un comentario necesario es que en la narrativa de los estudiantes no se menciona el acompañamiento del ecosistema de tutores y directiva en este contexto de consolidación de acciones que, sí o sí, deben trabajarse en conjunto, transversal izándolas al resto de la comunidad educativa.

"No" (E3CP).

"No" (E1IS).

"No" (E2LM).

"No llamo a nadie, además se me ha facilitado entender el manejo de la plataforma, "no tengo necesidad de buscar tanta ayuda, sino más bien ejecuto el material que me dan" (E8IE).

Entrevista Psicóloga: "No realizo acciones en los procesos de planificación" (E5P).

Así mismo, se observa dentro de la realidad socioeducativa de los estudiantes una diversidad funcional marcada. Por un lado, se encuentran los estudiantes con discapacidad que no requieren ningún tipo de apoyo para participar en los procesos de la comunidad educativa virtual (no planifican, no llevan acciones para desarrollar su participación en la educación virtual), siendo autónomos en su acción participativa académica, ya que su diversidad no es de origen sensorial e intelectual, sino más bien física.

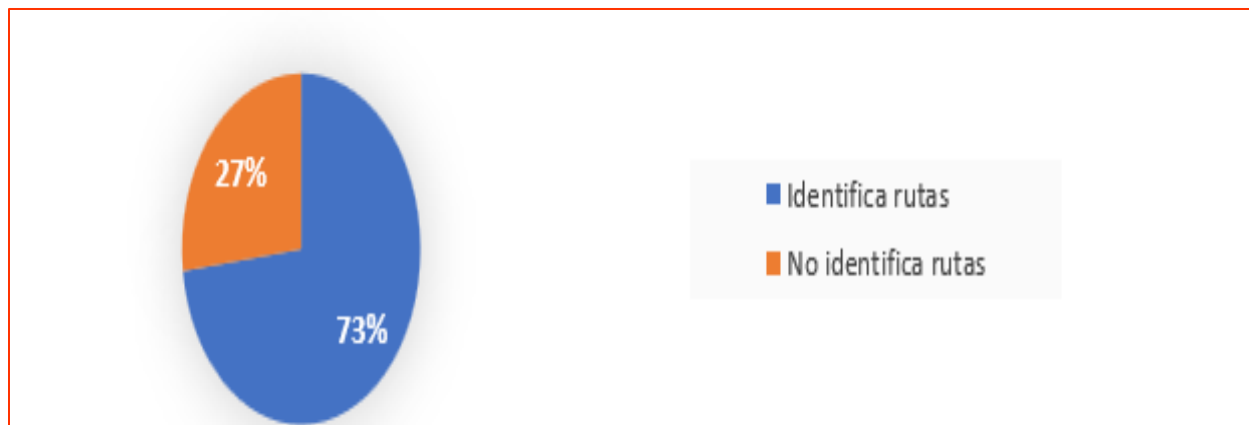
por otra parte, se encuentran los estudiantes que, si requieren un acompañamiento y diálogo constante para afrontar las tensiones que pueden tener los cursos en su desarrollo, pues sus características biopsicosociales en ocasiones no tienen en su relacionamiento congruencia con el ecosistema de los cursos (apoyo en la planificación de los cursos, apoyo para orientar las acciones de planificación).

Educación Inclusiva

Subcategoría: Reconocimiento

Figura 6

Porcentaje de estudiantes que identifican rutas de atención en la universidad para apoyar sus necesidades educativas virtuales



Nota. Elaboración Propia

Cuando se les pregunta a los estudiantes si identifican las rutas de atención en la Universidad para apoyar sus necesidades educativas virtuales el 73% refiere no identificarlas o conocerlas mientras que el 27% si identifica algunas.

Esto se ve reflejado en las respuestas a la pregunta de describir como son las rutas de atención que te brinda la universidad en la cual logramos identificar las siguientes expresiones:

“Si, hablar con la líder de zona a través de diferentes medios” (E11CS).

“Si, videos explicativos de los trabajos” (E11CS).

“En algunos momentos con los tutores me apoyo y con algunos compañeros” (E8IE)

“La ruta me permite ponerme en contacto con algunas personas, correos, Skype, teléfono para hablar con ellos” (E8IE).

“Si sé que están ahí pero no me he visto en la necesidad de usarlas, estoy en citas psicológicas particulares para mi condición” (E10IM).

“A veces me siento muy confundido y acudo a los e-monitores o al tutor para que me orienten” (E10LM).

“Ir a alguno de los seis tutores que tengo como apoyo” (E10LM).

“Cuando tengo algún tipo de dificultad, la universidad me brinda acompañamiento a través de monitores, ellos nos ayudan al descargue de algunos materiales, cuando se trata de libros, me facilitan el material” (E5P).

“Si conozco las personas que me pueden orientar o ayudar” (E4P).

“Tutores – registro y control, plataforma de la universidad” (E4P).

“Si, videos explicativos de los trabajos” (E11CS).

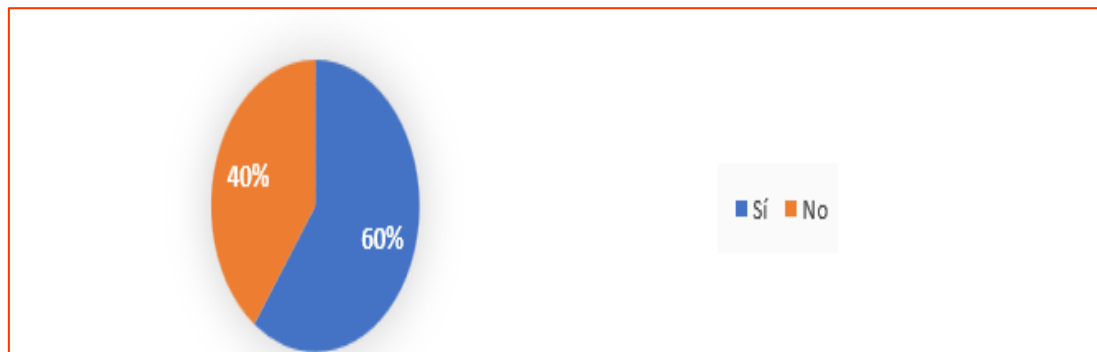
“Si. Yo acudo a los e-monitores y a los mismos tutores. Ellos han sido mi ruta pero que haya una ruta como tal, no” (E1IS).

“Cuando algo me cuesta o no puedo cumplir con los estándares académicos, me acerco al e-monitor o al tutor y ellos me facilitan y ayudan con lo que necesite”.

Subcategoría: Facilitadores

Figura 7

Porcentaje de estudiantes que responden si los tutores, en el acompañamiento que le hace, generan facilitadores para su inclusión educativa virtual



Nota. Elaboración propia

¿Los tutores, en el acompañamiento que le hace, generan facilitadores para su inclusión educativa virtual?

A la pregunta a los estudiantes si los tutores en el acompañamiento que le hacen, generan facilitadores para su inclusión educativa virtual el 60% de ellos respondió que sí y tan solo el 40% responde que no.

Las respuestas más frecuentes apuntaron al hecho de que el tutor constituye una persona esencial en su sistema de apoyo. Entre ellas encontramos:

“Ellos siempre me ayudan” (E7IS)

“Ellos siempre explican las actividades” (E2LM)

“Siempre han hecho inclusión en ese tema en lo que he visto y he estado” (E3CP)

“Ellos no crean barreras, al contrario, facilitan muchas cosas. Siempre cuento con ellos. Resalto el acompañamiento de la tutora de inglés Karen, siempre estuvo en lo que necesitaba.”

(E4P)

"No, los tutores no generan barreras, por el contrario, creo que apoyan muy bien el proceso. Siempre están prestos a orientar. Los llamo contestan están disponibles para uno.” (E5P)

Sin embargo, también se encuentran algunas barreras de tipo actitudinal generadas mayormente por algunos tutores quienes desconocen la condición física limitante de algunos de sus estudiantes y desarrollan actividades obviando su discapacidad. Ante la pregunta ¿Los tutores en el acompañamiento que le hacen, generan facilitadores para su inclusión educativa virtual? Un estudiante de ingeniería de sistemas respondió:

“No lo hacen, no conocen la condición del estudiante” (E1IS).

“Por el momento, no tengo tutores de acompañamiento, hice el proceso de solicitud de tutores y no se obtuvo respuesta. durante el primer y segundo semestre y fue más fácil alcanzar los objetivos porque tuve acompañamiento educativo, pero actualmente curso sexto semestre, no volví a gozar de ese acompañamiento en todo lo que tiene que ver con matrículas y procesos de aula.” (E8IE).

Así mismo, algunos estudiantes consideran que dado que algunos tutores no facilitan su número de contacto, sino que se limitan a comunicarse con sus estudiantes por Skype y el correo institucional, la respuesta a sus peticiones o solicitudes se tarda y como realizar sus actividades les toma el doble de tiempo que a un estudiante regular, prefieren arreglárselas para ir directamente a la plataforma y desde allí, el tiempo para el cierre de las actividades apremia, acuden a los e-monitores y en ellos encuentran el apoyo necesario para sacar adelante la actividad.

Es así como en un abordaje cualitativo realizado por Medrano (2009) acerca de la inclusión en universidades chilenas, encontró que la falta de información oportuna a los docentes sobre las necesidades específicas de sus estudiantes es una barrera frecuente que se replica en universidades de otros países y que dificulta su participación en términos de equidad.

La respuesta que dio un estudiante de licenciatura en matemática fue:

“A veces me siento muy confundido y acudo a los e-monitores o al tutor para que me orienten.” (E9IS).

Con respecto al apoyo que reciben de los e-monitores, un estudiante manifestó:

E10 “La universidad me brinda acompañamiento a través de monitores, ellos nos ayudan al descargue de algunos materiales, cuando se trata de libros, me facilitan el material.”

Es así como las barreras de tipo actitudinal se relacionan con las creencias que los actores educativos tienen sobre el servicio educativo que brindan para los estudiantes con discapacidad. Esto está estrechamente relacionado con los ajustes curriculares, su interacción con el estudiante y la participación del estudiante en su clase y en las actividades de la universidad.

Es por esta razón, que el autor Darrow (2009), sostiene que: una actitud inadecuada puede deberse a factores como: falta de información acerca de quiénes son sus estudiantes (si cuentan o no con alguna discapacidad), pero también con la experiencia de ser tutor de un estudiante con discapacidad, ya que, por lo general, están capacitados y acostumbrados a dirigirse a estudiantes regulares.

Es así que Sánchez (2010) agrega que las barreras se generan “desde la planificación y desarrollo de los contenidos curriculares y su ejecución; quien concuerda con Konur (2006) ya que este enfatiza que las barreras pueden ser clasificadas en problemas de acceso a los programas y currículo al no contar éstos con los ajustes requeridos. También los compañeros de

aula constituyen un apoyo importante para los estudiantes con discapacidad. En cada caso, hubo compañeros dispuestos a acompañar y brindar apoyo. En ese orden, un estudiante expresó:

E11CS “Cuando no recibo pronta respuesta, me apoyo con algunos compañeros. Conozco compañeros que me pueden orientar y ayudar” (E11CS)

En este sentido, el ecosistema, el cual lo conforman contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo, pero que sus decisiones o políticas influyen en él como por ejemplo las políticas públicas y normatividad de la universidad en pro de una educación incluyente e igualitaria entre sus estudiantes con discapacidad. Este ecosistema, converge de manera directa en su calidad de vida y actúa bien sea como facilitador o como barrera para él. Es decir, en este sistema en el que el estudiante se desenvuelve de manera indirecta, su vida se ve afectada por los hechos y decisiones tomadas en lugares en los que la persona ni siquiera está presente.

Es así como a la pregunta ¿Cuáles barreras encuentras en el campus virtual? La respuesta que dio un estudiante de Contaduría pública fue:

"La parte actitudinal de algunos instructores, la única barrera que yo observo es que de pronto cuando estuve contactando a un tutor que nunca coloqué el número, se me hizo difícil mantener de pronto un diálogo y estaba el correo institucional, pero demoraba mucho en dar una respuesta, realmente el tiempo en la universidad a veces a premia, independiente que dan un mes, 20 días, el no tener una respuesta se convierte en una barrera cuando no hay una” (E9IS)

Otro estudiante respondió:

“Se me hace muy difícil entender y dominar la plataforma. Siempre debo acudir a terceros para que me expliquen y me ayuden” (E2LM)

Un estudiante de Ingeniería de sistemas expresó:

“No entiendo dónde encontrar el material de trabajo. También algunas presentaciones tipo web conference no están diseñadas para personas ciegas.” ((E3CP)

Un estudiante con sordera profunda expresó:

"Se me dificulta el español porque es mi segunda lengua. Los contenidos no están traducidos al lenguaje de señas. Siempre debo apoyarme en los tutores. También el hecho de que me envían los trabajos en español y eso me cuesta." (E2LM)

La respuesta de un estudiante de psicología fue: “Se utilizan muchas imágenes y gráficas que el lector no pueda identificar esa parte ya nos queda más complejo se convierte en una barrera. También algunas presentaciones tipo web conferencia no están diseñadas para personas ciegas.” (E3CP)

Finalmente, y no menos importante, en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, encontramos el macrosistema el cual lo configuran la cultura (valores, costumbres y tradiciones) en las que se desenvuelve el estudiante. Todos estos sistemas dependen uno de otro, es decir, están correlacionados entre sí.

Los estudiantes también expresaron sus respuestas a la pregunta ¿Cuáles facilitadores encuentra en el campus virtual? De la siguiente manera:

"Que agrupen por categorías o bloques los contenidos (eso me ayuda a guiarme)"

“Que haya encuentros sincrónicos en las horas de noche. Me ayuda porque despejo dudas."

“El acceso al campus virtual es muy claro para mí. La plataforma me parece de fácil acceso”

Estudiante de sociología:

La universidad es 100% virtual. Todas las herramientas que ofrece son facilitadoras en el proceso de formación y como todo es a distancia lo tengo todo al alcance de un click”

“Para mí es fácil todo, bien diseñado, no tengo que hacer modificaciones o requerimiento, es muy completa y facilita todo. La convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006) reconoce el derecho a la información y participación en términos de equidad. Es así como entre los estudiantes entrevistados se encontró que persisten insuficiencias en la provisión de materiales adaptados que potencien el acceso sin barreras a espacios educativos más participativos, En este sentido, autores como Camacho y Varela (2011); Silvana y Andrea (2016); Mogollón, Medina y Correa (2017) concluyen que existen barreras digitales en el acceso a las plataformas virtuales para estudiantes con discapacidad, dificultando así la autogestión.

Educación Inclusiva- Política

Figura 8

Porcentaje de estudiantes que reconocimiento de políticas en el CCAV que promuevan su inclusión

Reconocimiento de políticas en el CCAV que promuevan su inclusión



Nota. Elaboración Propia

Cuando a los estudiantes se les pregunta si reconocen políticas en el CCAV de Puerto Colombia que promuevan su inclusión el 80% refiere no identificarlas mientras un 20% reconoce si conocer algunos.

Los estudiantes también expresaron sus respuestas a la pregunta ¿Usted reconoce políticas en el CCAV que promuevan su inclusión? de la siguiente manera

“Sé que existen, pero no sé si la están aplicando”

“La parte de infraestructura de accesibilidad en los diferentes entornos que tiene la universidad”.

En Colombia existen políticas basadas en lineamientos internacionales que buscan promover y regular el acceso y la permanencia de las personas discapacitadas en las instituciones educativas. Sin embargo, pese a que estas políticas se empezaron a promulgar hace más de una década, en la actualidad no existe información suficiente relacionada con la forma como se han implementado o con los factores que se convierten en facilitadores o barreras de este proceso de inclusión, en los ámbitos nacional o municipal.

Según Parra y Palacios (2007), existen elementos que han dificultado la implementación de esta política en Colombia, como “la falta de trabajo intersectorial e interdisciplinario, el no establecimiento de aspectos presupuestales para su vigilancia, inspección y control, y su dependencia derivada de la cooperación internacional”. A esto se suman las limitaciones para la adecuada caracterización y diferenciación de esta población, al igual que la desarticulación entre los servicios de educación, bienestar social y salud.

De esta manera, para lograr que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación en procesos de aprendizaje, es necesario no solamente contar con la formulación de políticas de inclusión, sino también con la identificación oportuna de factores que se convierten

en sus determinantes. Existen barreras para la participación en el rol escolar, dadas especialmente por factores físicos o ambientales (geográficos y de arquitectura), institucionales (políticas), asistenciales (calidad de prestación de servicios) y sociales (relacionadas con las actitudes y percepciones).

La creación de estos lineamientos implicó la generación de alternativas para la formación y capacitación tanto de docentes, directivas y estudiantes; estrategias para modificación de las concepciones que distorsionan las opiniones sobre las personas con discapacidad, ideas para la eliminación de las barreras arquitectónicas, urbanísticas y de transporte; adaptaciones tecnológicas, curriculares y en las políticas de acceso al servicio educativo de universidades. Pero, si indagamos en la realidad de la sociedad en la que vivimos, evidenciamos la falta de iniciativa y cumplimiento que se tiene por parte de las entidades educativas universitarias por hacerlas realidad.

En cuanto a Colombia, nuestro país se ha destacado como uno de los países latinoamericanos que se halla a la vanguardia en la educación inclusiva, pese a que hay mucho camino que recorrer para encontrarse al nivel de lo que podemos encontrar en los países más desarrollados. De hecho, desde el gobierno nacional, más específicamente desde el Ministerio de Educación (2013) se ha determinado que, para diseñar una política desde el enfoque intercultural inclusivo, se requiere una reflexión acerca de las barreras que impiden la participación en términos económicos, políticos, sociales, físicos, culturales o lingüísticos. Dicho esto, las políticas inclusivas en la educación superior deben caracterizarse por:

Identificar las barreras institucionales que impiden el ejercicio efectivo de una educación inclusiva.

Hacer énfasis en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de exclusión. Promover una participación activa de toda la comunidad académica, especialmente de los estudiantes.

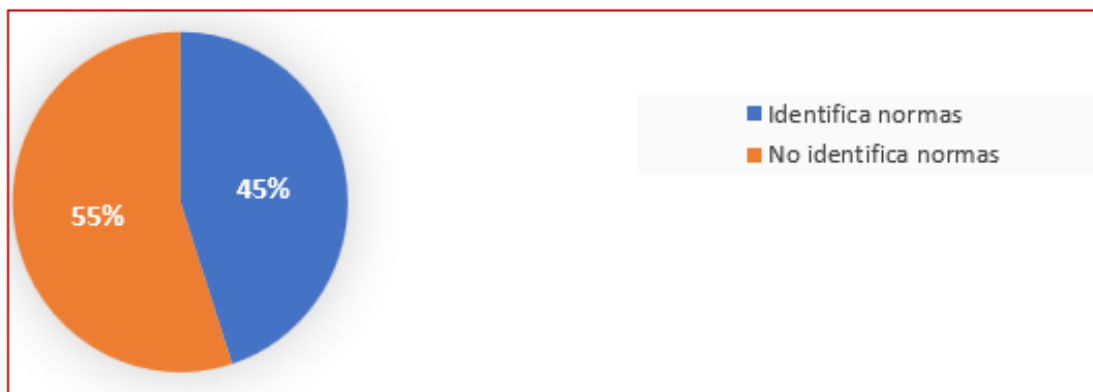
Proponer acciones de acompañamiento que permitan garantizar la permanencia de los estudiantes.

Ante lo planteado anteriormente, resulta indispensable tener en cuenta que, si bien en Colombia se ha hecho un gran esfuerzo por mejorar la cobertura para la población en general, hay un gran retraso en lo que respecta a este tópico en la educación superior, algo que el mismo gobierno reconoce, ya que son pocas las universidades con programas estructurados que se destinan para la cobertura educativa para las personas con discapacidad. No obstante, desde el año 2009, existen convenios entre el gobierno y entidades no gubernamentales que se dedican a trabajar con personas con discapacidad para permitirles su ingreso a la educación superior (Mineducación, 2017).

Empoderamiento- Autodeterminación

Figura 9

Porcentaje de estudiantes que Reconocen las normativas que le muestran sus deberes y derechos en cuanto su educación inclusiva



Nota. Elaboración propia

¿Reconoce las normativas que le muestran sus deberes y derechos en cuanto su educación inclusiva?

Cuando se les pregunta a los estudiantes sí reconocen las normativas que le muestra sus deberes y derechos en cuanto su educación inclusiva un 55% identifica la norma y un 45% no tiene muy claro cuáles son.

Para esta categoría se les pregunta a los estudiantes que ¿Describa por qué no ha podido empoderarse en el aprendizaje de la normativa que resguarda su inclusión?

“Reconozco que debo esforzarme más en la lectura del idioma español porque me cuesta”
(E2LM).

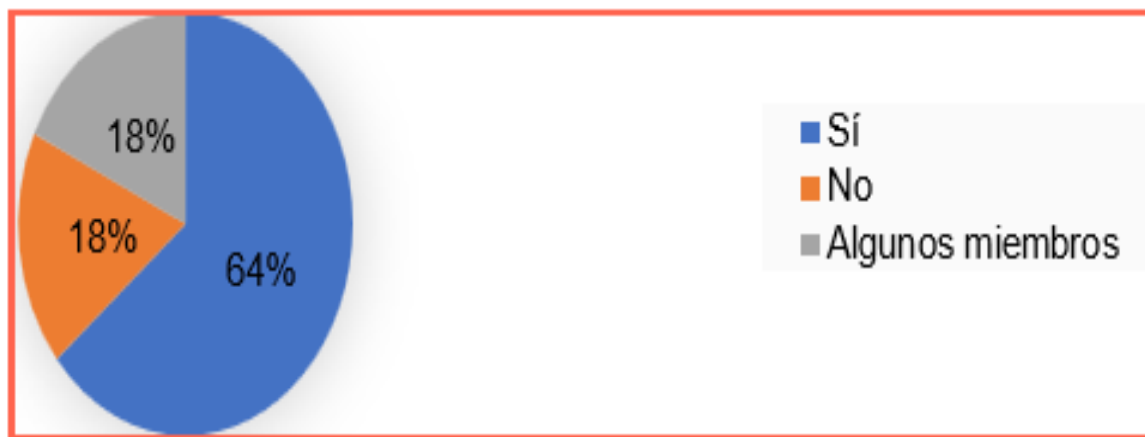
Yo creo que como no he sentido la necesidad de aprenderla, esto a hecho que no me motive lo suficiente como para empoderarme. Sin embargo, sé que es tarea pendiente porque no todos tenemos como personas con discapacidad las mismas necesidades. Sería bueno ayudar.

(E6S)

Redes de Apoyo- Informal

Figura 10

Porcentaje de estudiantes que Considera que su familia es una red de apoyo importante en su proceso educativ



Nota. Elaboración propia

¿ Considera que su familia es una red de apoyo importante en su proceso educativo?

A la pregunta Considera que su familia es una red de apoyo importante en su proceso educativo, Por qué algunos estudiantes respondieron el 64% refiere que solo algunos miembros de la familia, el 18% menciona que si son importantes y el otro 18% expresa que no es

Redes de Apoyo- Formal

Figura 11

Porcentaje de estudiantes que pertenece a alguna entidad u organización para personas con discapacidad



Nota: Elaboración propia

¿Usted pertenece a alguna entidad u organización para personas con discapacidad?

Cuando se les pregunto si pertenecían a alguna entidad u organización para personas con discapacidad el 91% de los estudiantes encuestados respondieron no pertenecer a ninguna institución o grupo solo el 9%. La familia se constituye como un primer elemento de apoyo frente a lo cual, en términos generales los estudiantes entrevistados respondieron que que ésta ha sido de vital ayuda en su proceso.

A la pregunta ¿Considera que su familia es una red de apoyo importante en su proceso educativo? ¿Por qué? Las respuestas fueron:

(E1IS) "Mi madre ha sido mi pilar fundamental, mi padre se hace el de la vista gorda a mi condición tenemos momentos de discusión, aflora hacer saber los defectos de otros" (E2LM)

“Más que todo mi mamá. Aunque ya no dependo de ella, ella fue mi líder por muchos años y fue quien primero me enseñó a ser autónomo en mis quehaceres.

Un estudiante expresó:

(E3CP) “Más que todo mi mamá. Aunque ya no dependo de ella, ella fue mi líder por muchos años y fue quien primero me enseñó a ser autónomo en mis quehaceres”

Y otros estudiantes añadieron sus repuestas manifestado

(E4EP) “Si porque ellos me han colaborado mucho con el estudio y están pendientes de mi”

(E5EP) “Si porque están pendientes de mí, de mis gafas, si estoy viendo bien, si estoy pudiendo realizar mis tareas”

En la presente investigación se observó que hubo estudiantes para los que su familia constituía una importante red de apoyo y otros para los que su familia no lo era.

Es importante anotar que es desde la familia que se concibe al ser humano como un sujeto en construcción con otros (padres, hermanos, tíos, abuelos, etc.) en un marco biológico, histórico, social, cultural, económico y simbólico.

Ella es a su vez, un eje articulador entre lo estructural social y lo individual, generando un apoyo importante en el rendimiento académico. Estevenson y Baker (1987) establecieron la relación entre la red de apoyo familiar y el rendimiento académico y concluyeron que cuando los padres apoyan y acompañan el proceso académico, hay un mayor aprovechamiento de recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. White (1982) expresa que la mayor influencia en el aprendizaje académico es el apoyo que brinda la familia al punto de que esa atmósfera se convierte en un motor que impulsa al estudiante con discapacidad. Es así como un estudiante de Ingeniería electrónica, respondió:

(E8IE) “Claro, porque uno hace las cosas por uno y por su familia”

Frente a esta realidad, dos estudiantes respondieron:

(E9IS) “Si claro, mi familia siempre me apoya, mis padres, siempre buscan un tercero para que me apoye, me motivan para continuar con el proceso de formación aun en situaciones cuando siento que no puedo continuar”

(E10EM) "Si. Mi familia es la fuente de apoyo más cerca y más pronta que hay para seguir con este proceso. Mi familia son las personas que se interesan por saber cómo va mi proceso, que necesito, a nivel social, académico, económico y emocional.

Cuando La Familia No Es Red De Apoyo

En el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1971), es la red de apoyo familiar la que se constituye como el microsistema más inmediato en el que se desarrolla el individuo ya que es el ambiente en el que el sujeto pasa más tiempo. De acuerdo con Bronfenbrenner, es desde allí que el individuo se reconoce como un sujeto activo que interactúa con su entorno en el cual él es un agente transformador que también es transformado. Sin embargo, cuando esta no funge como red de apoyo, sino como antagonista o simple espectadora del proceso formativo del estudiante, se observa que su rendimiento académico es más dificultoso. Un estudiante de ingeniería de sistemas respondió:

“He tenido dificultades porque vengo de una familia de campesinos, tengo un hermano con discapacidad visual también y mi hermano mayor que no tiene muchos conocimientos en esto de la virtualidad, ha sido algo difícil. cuento con el apoyo de otro familiar en algunas ocasiones, sin embargo, cuando tengo que realizar ciertas actividades solo se me dificulta, aun presento dificultades de autonomía” (E1IS)

Un estudiante de contaduría pública manifestó:

“No cuento con mi familia. Mi estudio me lo pago yo y todos los gastos personales y de manutención los pagos yo. No cuento con ellos.” (E3CP)

Dado que la autonomía es un asunto de vital importancia en la consecución del éxito académico, la falta de apoyo de la familia como red de apoyo informal es definitivamente un aspecto negativo al que el estudiante tiene que hacer frente.

Redes de Apoyo Formales

Éstas la constituyen las instituciones a las que los estudiantes se vinculan con el fin de adquirir herramientas que les ayuden en sus destrezas y empoderamiento. A través de las redes de apoyo formales, el estudiante con discapacidad se integra a un grupo de personas que, como él, enfrentan los mismos desafíos.

A las preguntas ¿Usted pertenece a alguna entidad u organización para personas con discapacidad? Y ¿De qué manera esa organización a la que pertenece, le apoya en su proceso educativo en la UNAD? Sólo unos pocos estudiantes manifestaron estar vinculados a una red de apoyo. Algunas respuestas fueron:

E6“Si actualmente tengo una organización con unos compañeros con discapacidad visual, en las que reunimos para involucrarnos en este tema de la discapacidad”

Fundaved es una fundación que me ha abierto mucho las puertas, el crack me enseñó esa parte de orientación y movilidad. Esas fundaciones de cierta manera me enseñan el manejo del computador y las diferentes herramientas y estrategias que puedo utilizar para mis clases, estrategias que me aportan bastante para mi proceso educativo(E5P)

“Si actualmente tengo una organización con unos compañeros con discapacidad visual, en las que reunimos para involucrarnos en este tema de la discapacidad.” (E4P)

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes manifestó no pertenecer a una red de apoyo formal. No les interesa hacerlo.

“Desconozco ese tipo de entidades” (E9IS)

“En ningún grupo” (E8IE)

“No. No pertenezco a ninguna” (E9IS)

“No pertenezca a ninguna” (E10IM)

“No” (E11CS)

Discusión Teórica

En la transmisión del conocimiento, el viejo paradigma de la educación está siendo dejado atrás por nuevos paradigmas, en los que se ve al educador más como un guía que un transmisor de saberes. Esto ha permitido al alumno fomentar su sentido crítico con el fin de comprender su contexto y transformar su realidad (Blancas, 2018).

Debido a ello, el docente se ha visto en la obligación de mantener su cátedra actualizada, para así cumplir con las expectativas de sus estudiantes. De acuerdo con Moreno (2018), la práctica docente se debe centrar en tres factores esenciales:

1. Los aspectos didácticos (es decir, la planeación y la determinación del ambiente de trabajo con el grupo).
2. El desarrollo pedagógico apegado a los objetivos del programa.
3. La transformación del nuevo conocimiento en el alumno.

En este último aspecto, el estudiante requiere tener una participación más activa, ya que es el principal protagonista del proceso de enseñanza. Ante esto, se destaca que, teniendo en cuenta que una parte importante de la cátedra de la educación superior es el trabajo investigativo, cabe preguntarse cuál sería el rol de la psicología comunitaria en el empoderamiento de los estudiantes, como principales actores del conocimiento y sujetos con capacidad de cambiar su entorno con base a los conocimientos adquiridos.

Por lo anterior, uno de los métodos que pueden utilizarse a la hora de poner en marcha el empoderamiento en la educación superior es el método Investigación Acción Participativa (IAP) cuyo origen se reseña en el trabajo de Kurt Lewin (1946, tomado de Torres, 2020) quien propuso inicialmente el nexo entre investigación y acción, influenciado por la observación que hacía a las comunidades religiosas en Estados Unidos, quienes generan un espíritu de ayuda en la resolución

de problemas y la atención a la comunidad. El método de Lewin partía de la teoría psicosocial que proponía combinar la investigación con la acción (Balcázar, 2013, tomado de Torres, 2020).

La anterior teoría ha sido recogida en Colombia por Orlando Fals Borda, quien ha promovido su aplicación en el contexto comunitario. En éste caso, el conocimiento debe transformar la realidad, desde la investigación y la acción social se pueden promover procesos permanentes de construcción del conocimiento con rigor, elaborando instrumentos y exigiendo continuidad (evaluación, control, seguimiento); con un marcado interés por el trabajo social, el estudio de las comunidades, los movimientos sociales, entre otros; y por otra parte, la tendencia educativa, esta última promovida desde el aula, como un escenario transformador (Borda, 1985, tomado de Torres, 2020).

Tomando éste conocimiento como base, es posible aplicarlo en las instituciones de educación superior, no solo para que el grueso de los estudiantes puedan beneficiarse del mismo, sino también las personas con algún tipo de discapacidad, quienes a través del conocimiento adquirido en las universidades, puedan convertirse en promotores de cambio positivo en sus comunidades, ayudando a otras personas, compartiendo sus saberes y, por medio de la colaboración comunitaria, generar proyectos de emprendimiento que fomenten la transformación social. Esta transformación puede tener diferentes vertientes, las cuales pueden variar de acuerdo con el profesional, técnico, o tecnólogo que egrese de las instituciones de educación superior.

La educación que empodera es aquella que libera al individuo de toda forma de opresión que lo vuelve temeroso, sumiso, resignado, en una palabra, de Paulo Freire “domesticado” que es lo contrario de empoderado. Y con domesticado, Freire hace referencia a las estructuras académicas donde predominan las pocas posibilidades de acceder a ella especialmente a nivel superior y el acompañamiento académico inadecuado. Empoderarse es salir del “status quo” de

políticas educacionales que facilitan las estructuras de dominación de la sociedad que deja al margen, en condiciones de inequidad a los estudiantes con discapacidad. Empoderar es “hacer pensar” al educando acerca de la negación de todas las posibilidades a las que tiene derecho con el fin de que no sea un sujeto alienado con miedo de analizar críticamente las inequidades que, como sujeto de derecho, afronta.

Empoderarse es saber que se es dueño de una voz que se constituye un derecho fundamental y básico que tiene un efecto comunitario. Nadie habla para sí mismo. Nadie permanece en un soliloquio constante, sino que se comunica con otros y al hacerlo, se generan acciones comunitarias de reflexión-acción que para Freire es el fin mismo de la educación.

Finalmente, empoderarse es intentar una nueva pedagogía. Una pedagogía que proporcione un escenario comunitario donde se tome conciencia y se despierte a una educación reflexiva, incluyente, humanizada y equitativa que permita actualizar sus dinámicas y procesos curriculares manteniendo una visión permanente entre discapacidad y educación superior. Dentro de los beneficios que trae consigo empoderarse en el aprendizaje de las normativas en cuanto a la inclusión, los estudiantes respondieron:

E3 (ECP) “Ser resiliente y paciente porque uno de deja de sentirse en desventaja”

E1 (EIS) “Ganar autonomía y desempeño en las actividades académicas es el mayor beneficio” E2 (ELM) “Conocer mis derechos como estudiante sordo, me ha dado la facultad de saber de qué manera me pueden ayudar y cómo puedo trabajar de la mano con los tutores”

E5 (EP) “De cierta manera nos sirve porque en este campo como personas con discapacidad podemos expresarnos y hacer parte de una comunidad siendo incluidos de la mejor manera, rompiendo mitos o creencias que se tenían anteriormente sobre las personas con discapacidad”

En cuanto a la participación comunitaria, los procesos de educación inclusiva en su esencia son comunitarios, pues para que tomen sentido, todos los actores deben participar. Goulet (1999) plantea que se necesita un concepto de participación comunitaria que se derive del interior de las comunidades pues son ellas las primeras interesadas en identificar barreras y reconocer los facilitadores, así que cuentan con todo el potencial para sacar a la luz esos recursos.

La universidad no puede conocer las barreras con las que tropiezan los estudiantes, si no genera espacios de participación acción que, si bien se ven elementos importantes como las asistencias en los cursos por parte de los tutores, éstas no son suficientes pues hay que motivar la participación de los estudiantes a través de un proceso comunitario, dialógico y constante donde se tomen decisiones que minimicen las barreras priorizando acciones inmediatas y contextualizadas en la realidad.

Así mismo, para el autor Nogueiras (1996), citado por Carvajal (2011), la participación y el desarrollo comunitario tiene una característica primordial y es que se debe dirigir a aquellas comunidades que se encuentran en situación de desventaja. Por eso, ella es un proceso educativo e incluyente destinado a lograr cambios de manera voluntaria, consciente y responsable. Es así como la participación comunitaria se trata de un conjunto de procedimientos específicos que, mediante la aplicación de conocimientos teóricos provenientes de las ciencias sociales, se traducen en una serie de acciones y actividades que buscan resultados concretos.

Estos resultados, se empiezan a construir a partir de tres acciones fundamentales: reconociendo los saberes de los estudiantes, planificando con ellos las acciones transformadoras socio-educativas y llevando a la acción lo planeado. Para Montero (2007) los alcances de la participación comunitaria son: desarrollo comunitario, colaboración y solidaridad; movilizar, facilitar y estimular recursos y fomentar el surgimiento de nuevas ideas y modos de hacer las cosas.

La inclusión en la educación superior virtual para estudiantes con discapacidad es un proceso complejo que requiere de la voluntad de cambio, el interés y compromiso de los actores educativos, así como la participación de los estudiantes. Giraldo (2013), citado por Carvajal (2011) argumenta que en Colombia la materialización de educación inclusiva requiere de la participación de todos los actores implicados en su construcción pues su materialización representa un cambio de paradigmas. Aspectos como el concepto que la universidad tenga sobre la discapacidad, los programas que implementa para capacitar a los tutores y directivos y la actitud comunitaria de darle voz, voto y veto a sus estudiantes con discapacidad (Montero, 2007) determinará en gran medida el rumbo a futuro de la universidad.

Un hallazgo importante lo constituyen la relevancia que tienen los e-monitores en el apoyo que brindan a los estudiantes con discapacidad. Esto se relaciona con lo expresado por Medrano (2009) al señalar que, para los alumnos con discapacidad, el apoyo de sus compañeros constituye un facilitador. Como IES, la UNAD ha recorrido un camino lleno de aprendizajes y descubrimientos en sus políticas antidiscriminación que la han conducido a lograr avances significativos en el desarrollo de educación inclusiva consolidándose a nivel nacional como una universidad incluyente. La anterior afirmación está demostrada en la creciente población estudiantil con discapacidad que se encuentra matriculada y que ha encontrado en el alma mater, un lugar donde puede llevar a cabo su proyecto de vida. Sin embargo, su filosofía de servicio a la comunidad no puede verse limitada dando por sentado que todo está bien, pues Moreno (2010) afirma que en América Latina aún existe una brecha importante entre la realidad que viven las personas con discapacidad y las políticas públicas de éstas frente a esta población concreta.

Esta insuficiencia se hace visible en los dos pilares propuestos por Amartya Sen y Martha Nussbaum (1980) los cuales son: La noción de capacidades de Sen y la noción de una vida digna

de Nussbaum. Con respecto a la noción de capacidades de Sen, éstas se centran en aquello que las personas son capaces de hacer y ser ya que ésta como sujeto (y no como un medio) es valiosa y cuenta con las experiencias y saberes necesarios para participar en el proceso de educación inclusiva. Sen sostiene que las evaluaciones que hagan las instituciones (cualesquiera que esta sea), deben hacerse centradas en el desenvolvimiento de las personas en dicha institución pues esto constituye un fundamento de desarrollo basado en la justicia y la ética (Rawul, 1971, citado por Colmenarejo, 2016).

Es así como para Sen, la exclusión y la desigualdad en términos de participación comunitaria, son elementos que las instituciones deben esforzarse por evitar y neutralizar. Para Sen, una verdadera desgracia es aquella que sucede cuando las autoridades competentes pueden evitar la exclusión que trae consigo inequidad y no lo hacen. Por esta razón, en su propuesta de noción de capacidades, considera necesario desarrollar proyectos inclusivos de desarrollo que no estén sustentados en la idea de una sociedad justa. Para Sen, esta es la manera en las que las organizaciones con interés en el bienestar de la comunidad pueden distinguir entre una justicia basada en proyectos y una basada en realizaciones. La primera, es decir la de la justicia basada en proyectos, pertenece a las instituciones. En contraste, la justicia basada en logros, considera necesariamente los aportes de las personas. Cuando las realizaciones institucionales se evalúan desde el punto de vista de las capacidades que la gente tiene, las vidas humanas se consideran inclusivas y la gente cuenta.

Con respecto a la noción de una vida digna de Nussbaum (1980), esta autora reconoce la necesidad de plantear una lista sobre las capacidades centrales de una sociedad decente. Entre los aspectos a tener en cuenta en la noción de una vida digna de Nussbaum encontramos las emocio-

nes, la integridad física y el control sobre el propio entorno. ¿Por qué es importante cuando hablamos de educación inclusiva, hacerlo desde el marco conceptual de noción de una vida digna de Nussbaum? Porque no es posible atender a las necesidades académicas de los estudiantes si no se observan y se escuchan atentamente sus experiencias y voces.

Tanto para Sen como para Nussbaum, el fin último de toda actividad humana es el florecimiento de la persona, de modo que la actividad académica del CCAV Puerto Colombia como parte esencial de su formación personal, debe ser un medio dispuesto para tal fin.

Conclusión

Más que en otros campos, la inclusión tiene especial auge y prevalencia en la educación superior ya que, según el último censo realizado por el DANE en el año 2018, sólo un 5% de las personas con discapacidad logran acceder y culminar una carrera universitaria. Desde la aparición de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO 1990) se marcó la pauta para el marco legal de los países que buscan disminuir la desigualdad e inequidad entre estudiantes regulares y estudiantes con una discapacidad, especialmente en América Latina.

Es así como en la presente investigación los estudiantes entrevistados dieron cuenta de los siguientes aspectos asociados al proceso de educación inclusiva en el CCAV Puerto Colombia:

Se encontraron prácticas inclusivas, pero también excluyentes por parte de algunos docentes: Según los estudiantes algunos tutores obvian el hecho de que entre sus alumnos hay algunos con algún tipo de discapacidad, y de esta manera, sin proponérselo, generan dificultades en la participación equitativa. Dicho desconocimiento respecto a la discapacidad presente en algunos estudiantes del aula virtual, se constituye en una barrera importante.

De ahí que la universidad debe contar con un programa que articule los tres ejes de la educación virtual: los actores educativos, los contenidos virtuales y los alumnos con discapacidad. Una vida que no consiste en individuos recibiendo conocimientos durante algunos años hasta culminar su proceso académico, sino en los nexos que esos individuos crean y que le dan sentido a su existencia. Así que podemos hablar de inclusión cuando aceptamos al otro en su otredad, es decir, cuando reconozco al otro como un igual a mí y cuando sus necesidades y limi-

taciones me invitan a construir puentes de equidad en el mundo que ambos habitamos (discapacitados y no discapacitados) pues en la inclusión, el yo no puede existir sin el tú. Buscar el bien común supone el bienestar por igual para todos sus miembros.

Las experiencias y saberes de los estudiantes pueden brindarle a la universidad los medios y recursos necesarios para generar políticas más inclusivas que se sumen a las ya existentes. Fals Borda (1959) señala que toda acción debe ser decidida, organizada y realizada con una orientación democrática por y con los grupos organizados de la comunidad. Esto requiere que los actores que trabajan para el beneficio de una comunidad, se consideren facilitadores y copartícipes de los procesos de cambio, estableciendo una relación cinética, horizontal e incluyente donde se comparten no solo los saberes sino los afectos y experiencias (Wiesenfeld, 2006).

Expresándolo en palabras de psicología comunitaria, una tensión manifiesta que se observa en el escenario de las políticas educativas es que no se observa un proceso horizontal en la construcción de ésta lo que limita su materialización. La dimensión política de una institución marca una frontera entre aquello que consideramos con valor y sentido para el bienestar general de una comunidad en contraste con la minoría excluida. Es así como para Montero (2007) la comunidad es mucho más que un escenario geográfico o específico, ella cuenta con las dimensiones formales, conocimientos, historia y experiencias necesarias para generar construcción de un futuro esperanzador pues solo actuando desde lo colectivo encontramos fortalezas desde lo individual, pero sin perder de vista lo comunitario.

Estudiar con una discapacidad afecta obligatoriamente el desenvolvimiento de los estudiantes. Hemos afirmado que la educación y especialmente la educación superior es uno de los marcos sociales en los que más se destacan las medidas de apoyo que hacen referencia desde las

adaptaciones curriculares necesarias para una participación equitativa, hasta la capacitación permanente de los tutores en el tema de la discapacidad en el aula (Ainscow, 2005).

Una variable observada en la presente investigación fue el hecho de poder identificar la etapa de vida en la que el estudiante adquirió la discapacidad, pues algunos nacieron con ella mientras que otros la tienen como resultado de una enfermedad o un accidente. De esta forma podemos comprender la negación o aceptación que el estudiante tiene de ella.

Entre los encuestados, por ejemplo, hubo uno con discapacidad física producto de un accidente en su adultez. Cuando se le preguntó acerca de si reconocía las normativas de sus deberes y derechos en cuanto a la educación inclusiva del CCAV Puerto Colombia, el respondió que no lo consideraba necesario pues su situación de vida no ameritaba empoderarse de las rutas de inclusión de la universidad. Sin embargo, reconoce que hay otros compañeros que, debido a su discapacidad, si requieren de acompañamiento. Además, la experiencia de entrevistarlos nos dejó la sorpresa de que varios de ellos no reconocieron su discapacidad y por ello no cooperaron con la entrevista.

De esta manera, en el contexto universitario virtual, el empoderamiento cobra especial relevancia pues el CCAV Puerto Colombia como alma mater, pues asume la responsabilidad de dotar a sus estudiantes de los recursos necesarios para superar con éxito las barreras con los que se encuentran a fin de que puedan no solo ingresar sino culminar exitosamente sus estudios. Debido a las barreras encontradas en el acceso a los contenidos virtuales se observó que éstos dificultan el empoderamiento de los estudiantes al no contar con los ajustes razonables indispensables para este fin (Verdugo, 2009). Pareciera como si el tutor diera por sentado que todos sus es-

tudiantes son regulares. De ahí la urgencia y el llamado a los actores académicos de trabajar tomando conciencia de las barreras existentes a fin de lograr una cada vez mayor y más equitativa participación de sus estudiantes.

Otro hallazgo lo constituyen las rutas de apoyo específicas para estudiantes con discapacidad pues a medida que el estudiante va encontrando barreras, es necesario que le brinden el apoyo necesario para superarlas, ya que cuando se reciben oportunamente hay un mayor nivel de empoderamiento. La actitud de los tutores es una variable importante en el empoderamiento de los estudiantes. Sus contenidos, su agenda semestral y sus web-conference deben estar pensadas también para estudiantes con discapacidad. Los tutores no sólo deben capacitarse periódicamente en ajustes razonables y en cómo transmitir los contenidos de sus cursos virtuales, sino también deben fomentar el desarrollo de valores y actitudes inclusivas en el aula.

La declaración mundial sobre la educación superior (UNESCO, 2009) reconoce que la sociedad actual vive una profunda crisis de valores. Por tanto, la educación superior no solo debe proporcionar competencias académicas, sino que debe contribuir a la formación de ciudadanos sensibles a la otredad que estén comprometidos con la construcción de la paz, los valores y la democracia desde la inclusión. Bolívar (2005) evidencia una ausencia del carácter moral de la educación y de la ética profesional, pues el foco está puesto más en proveer contenidos de excelencia que una conciencia social y crítica esencial para el empoderamiento.

Concluimos que lo comunitario debe articular lo estructural social y lo individual abordando al sujeto en contexto, de tal manera que se desarrollen acciones comunitarias (Martín-Baró, 1983; Martín-Baró, 1990). La inclusión es una actitud mediada por la ética que se propone regular las actuaciones y políticas de una institución. Es así como la reflexividad es una condi-

ción necesaria para materializar la inclusión, entendiéndola como la capacidad de examinar constantemente el quehacer compartido con todos los actores educativos en el proceso de participación comunitaria (Montero, 2004) Por ello, se hace necesario aprovechar escenarios creados como receptores y facilitadores tales como la vicerrectoría de inclusión para que desde allí se generen encuentros comunitarios en el ámbito educativo que propicien escenarios participativos (dentro y fuera del aula virtual) que apunten a la escucha activa y reflexiva para con esos insumos, construir una educación inclusiva basada en realidad.

Marchioni (2002) habla de tres protagonistas de la comunidad: las administraciones, los recursos técnicos y profesionales y la población y a todos ellos hay que implicarlos en el proceso de participación comunitaria.

Por último, el autor Alfaro (1993) las problemáticas sociales tienen su origen en las estructuras sociales excluyentes. Por esa razón, la vía del cambio social es a través de la modificación de los factores estructurales y/o actuando sobre los sujetos de manera que ellos adquieran mayor control sobre su medio ambiente. La meta principal de la participación comunitaria consiste en que los individuos logren control sobre los esfuerzos y las barreras que enfrentan, de manera tal que ellos sean autogestores de su transformación y la de su ambiente.

Recomendaciones

Es necesario adaptar los contenidos con el fin de lograr el desempeño autónomo de los estudiantes pues para González (2010) las dificultades con las que tropiezan los estudiantes con discapacidad a la hora de participar y ser autónomos, son una forma de discriminación y exclusión. La UNAD tiene a su favor su esencia misma de propender a la inclusión de las comunidades más vulnerables, ese contexto sin duda es una plataforma propicia para desarrollar una educación inclusiva participativa donde se tenga en cuenta la diversidad funcional, cultural y regional de los estudiantes con discapacidad.

En ese sentido, las recomendación que se le hace a la Vicerrectoría de Inclusión Social para el desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria es activar en primera estancia un protocolo piloto contextualizado desde el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002), con el fin de formalizar un proceso de transformación socio educativa ajustado a los requerimientos, necesidades y aportes de éstos actores educativos que permita reconocer las prioridades en ese entorno específico para sus ajustes.

De manera, posterior en ese mismo proceso, se recomienda ir evaluando con la comunidad educativa (estudiantes con discapacidad, tutores, directiva y dependencias) cómo se han ido desarrollando los cambios consensuados y socializar finalmente un informe sobre los aportes que este ejercicio ha dejado para la comunidad educativa donde se implementó.

En tercera estancia se sugiere replicar este ejercicio de formalización y participación socio-educativa en las diferentes zonas del país para que los otros centros realicen sus acciones transformadoras en educación inclusiva virtual para personas con discapacidad y otras comunidades en situación de vulnerabilidad, pues la idea de esta propuesta es que se sienta un protocolo

de formalización a nivel nacional, respetando la diversidad multicultural de las regiones donde está la UNAD.

Finalmente, dado que la inclusión es una práctica ética que pretende mejorar el aprendizaje, así como la participación activa del alumnado con discapacidad en un contexto académico común, es un proceso inacabado que requiere una actitud por parte de los actores educativos, de escucha y reflexión con el fin de eliminar las barreras.

Como lo explica Ainscow (2008) la educación inclusiva demanda cambios en la forma de pensar ya que demanda prestar atención a los obstáculos que dificultan la participación equitativa entre los estudiantes regulares y los que tienen alguna discapacidad y quienes de una u otra forma experimentan algún tipo de exclusión. Autores como Oviedo-Cáceres y Hernández-Quirama (2019) han afirmado en sus investigaciones que el ámbito educativo de las universidades es uno de los más excluyentes para esta población.

Por esta razón, consideramos pertinente escuchar activamente a los estudiantes con discapacidad acerca de su realidad académica a fin de no caer en supuestos y lo que es peor, en construcciones desfasadas.

Bibliografía

- Aguado, H. [coord.]. (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Centro de Recursos y Planes de Atención a la Diversidad.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Arce-Medina, E. (2008). Táctica centrada en los alumnos mejora el aprendizaje. *Innovación Educativa*, 8(43), 25-31. <https://www.redalyc.org/ariculo.oa?id=1794/179421221003>.
- Barnes, C. (1997): *Explorando la discapacidad. Una introducción sociológica*. Polity Press
- Barón, S., Phillips, R., y Stalker, J. (1996). Barreras para la formación de estudiantes de trabajo social con discapacidad. *Discapacidad y Sociedad*, (11), 361-377.
- Barton, L. (1998). *Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos*. En: L. Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad*. Morata, 19-33.
- Barton, L. (2005). Investigación emancipatoria y personas discapacitadas: algunas observaciones y preguntas, *Educational Review*, 57(3), 317-327.
- Barton, L. (Comp.). (1998). *Discapacidad y Sociedad*. España: Morata. Superar las barreras de la discapacidad. Morata.
- Bejerholm, U., y Björkman, T. (2011). Empoderamiento en el empleo con apoyo investigación y práctica: ¿es relevante? *Revista Internacional de Psiquiatría Social*, 57 (6), 588-595.
- Beltrán-Villamizar, y. I., Martínez-Fuentes, y. L., y Vargas-Beltrán, Ángela S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación Y Educadores*, 18(1),. 62–75.

- Bermúdez, G., Delgado -Bravo, M., Vargas-Pineda., y Pineda Vargas, D., (2010). *Discapacidad en Colombia: un reto en la educación superior inclusiva*, 42-53. https://www.researchgate.net/publication/323686964_Discapacidad_en_Colombia_un_reto_en_la_educacion_superior_inclusiva
- Blancas, E. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 113-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5709/570960866008>
- Bojacá, V. (2016). *La discapacidad en la educación superior: una oportunidad para mejorar la calidad de vida*.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education
- Buelga, S. (2001). *Psicología Comunitaria*. Universidad de Valencia.
- Buelga, S. (2007). El empowerment: la potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. En M. Gil (Dir), *Psicología Social y Bienestar: una aproximación interdisciplinar*, 154-173. Universidad: Zaragoza.
- Bury, M. (2001). *Manual de estudios sobre discapacidad*. Sage Publications.
- Carvajal, A. (2011). *Apuntes Sobre Desarrollo Comunitario*. Universidad de Málaga-España. <http://www.eumed.net/libros/2011d/1046/1046.zip>
- Castellana, M., y Sala, I. (2006). *Estudiantes con discapacidad en la Universidad: Cómo atender esta diversidad en el aula*. Barcelona: Universidad Ramón Llull.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y Valores*, 65(160), 121–149. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n160.43084>

- Corbett, J y Barton, L (1992). *Una lucha por elegir: Estudiantes con necesidades especiales en transición a la edad adulta*. Londres Routledge
- Cruz-Velandia, I., Duarte-Cuervo, C., Fernández-Moreno, A., y García-Ruiz, S. (2013). Caracterización de investigaciones en discapacidad en Colombia 2005-2012. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 3-8.
- Cuentas, G., Rosa, H., Borrero, C., José, T., y Freyle, P. (2017). *Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI) Educación a través de la autoevaluación*. <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23388/23571>
- Damm-Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (3), 25-35.
- Damm-Muñoz, X. (2014): “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3: 25-35
- Damm-Muñoz, X. (2014): “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3: 25-35
- Damm-Muñoz, X. (2014): “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3: 25-35
- DANE. Censo General 2005 Discapacidad, personas con limitaciones permanentes. In; 2006.
- Davis, LJ (1997). *El lector de estudios de discapacidad*. Nueva York: Routledge.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente
- Educación Inclusiva*, 3: 25-35

Educación Inclusiva, 3: 25-35

Escudero, J. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, (339). http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_03.pdf[01 de marzo de 2019].

European Commission (2017). *Erasmus+ Programme Guide*. European Commission.

Fals-Borda, O. (1959). *Acción comunal en una vereda colombiana*. Universidad Nacional de Colombia.

Fayad, S. (2010). *La educación superior inclusiva, concepciones, tipologías, construcción de comunidades de vida y comunidades de sentido universitario para todas y todos*. Universidad del Valle.

Ferni, T., y Henning, M. (2006). De un mundo discapacitante a una nueva visión. En M. Adams y S. Brown (Eds.), *Hacia un aprendizaje inclusivo en la educación superior* (pp.23-31). Londres: Routledge.

Flores, J. (2007). *Psicología, globalización y desarrollo en América Latina*. Latinoamericana.

Freire, P. (2009). *La Educación como Práctica de Libertad*. Siglo XXI Editores.

García-Rangel, E., García Rangel, A. y Reyes Angulo, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134019>

Hernández-Quirama, A., y Oviedo-Cáceres, M. del P. (2019). La educación inclusiva, para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 12(1). <https://doi.org/10.22335/rlct.v11i2.832>

Herrera Farfán, N. A. (2014). Orlando Fals Borda, pedagogo de la praxis.

Hombrados, M.I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*. Aljibe

- INSOR, MEN. (2005). *Estudiantes Sordos en la Educación Superior. Equiparación de Oportunidades*. Bogotá.
- Kloos, B. (2005). Ciencia comunitaria: ¿Creando un lugar alternativo para estar de pie? *Diario Americano de Psicología Comunitaria*, (35), 259-267.
- Liesa, E., Castelló, M. y Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243154900001>
- Lincoln, y Denzin. (2014). *La entrevista en investigación cualitativa. Investigación de Mercado*, 12-34. http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_entrevista.pdf
- López, L., Vargas Hurtado, G., y Ochoa Guevara, N. (2013). Actitudes de los estudiantes sin discapacidad con los compañeros con discapacidad del centro regional de Ibagué en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD-Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(2), 83. <https://doi.org/10.22490/25391887.1178>
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2), 1.
- Messiou, K. Conversaciones con niños: dar sentido a la marginación en primaria entorno escolar. *European Journal of Special Need Education*, 21(1), 39-54.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2017). *Inclusión en educación superior*. Mineducación.gov.co. https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-214894.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf[01 de marzo de 2019]
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD). *Oficina de Promoción Social*, 36. <http://ondiscapacidad.minsalud.gov.co/Documentos compartidos/sala-situacional-discapacidad-febrero-2018.pdf><https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PES/presentacion-sala-situacional-discapacidad-2017.pdf>
- Montero, M. (1984) La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.
- Moore, M., Beazley, S. y Maelzer, J. (1998). *Investigación de problemas de discapacidad*. Buckingham: Prensa de la Universidad Abierta.
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55160077005>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Editorial Aljibe.
- Moriña, A. (2015). “No somos Héroe, somos Sobrevivientes” La Educación Superior como Oportunidad para Estudiantes con Discapacidad para Reinventar una Identidad. *Revista de Educación Superior y Superior*. 10.1080/0309877X.2015.1070402

- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). ¿Pedir demasiado? Las voces de los estudiantes con discapacidades en Botswana. *Discapacidad y Sociedad*, 26(3), 307-319.
- Muñoz B., y Barrantes, A. (2016). *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades*. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (SG/OEA). http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-socialentrega-web.pdf.
- Muñoz, A. G., y Heredia, S. M. (2012). El uso del software de transcripción lingüística ELAN en el análisis de la interpretación de lengua de señas colombiana en el contexto universitario. *Mutatis Mutandis*. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/13066>
- Óliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58), Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Oliver, M., y Barnes, C. (1998) *Política social y personas con discapacidad: de la exclusión a la Inclusión*. Londres: Longman.
- Ortiz, M., y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17(4), 615-627.
- Oviedo-Cáceres, M. D., y Hernández-Quirama, A. (2019). Universidad y discapacidad: “La estrategia básica es la perseverancia.” *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>
- Paniagua, O., Juárez, C. y Ramírez, D. (2019). Cambios psicobiológicos y adaptativos del adolescente. Guatemala.
- Parra C, Palacios, M. (2007). Enfoque de derechos humanos en la política pública de discapacidad. *Revista Civilizar, Universidad Sergio Arboleda*, 13, 97-114.

- Paya, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades, y futuro). *Revista educación inclusiva*, 3(2), pp. 125-142 <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Polo-Sánchez, M. T. y López-Justicia, M. D. (2012): "Autoconcepto de estudiantes"
- Polo-Sánchez, M., y López-Justicia, M. (2012). Auto concepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 87-98
- Porter, G. (1997). Elementos críticos para escuelas inclusivas. En S. Pijl, C. Meijer y S. Hegerty. *Educación inclusiva y agenda global*. pp. 68-81.
- Prowse, S. (2009). Construcción institucional de estudiantes discapacitados. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31, 89-96. doi:10.1080/13600800802559302
- Psicología, 44 (2): 8
- Ramírez, W. A. (2005). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Institución educativa técnico comercial jenesano. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (30), 211-230.
- Rappaport, J. (1984), Estudios en empoderamiento: Introducción al tema. *Prevención en Servicios Humanos*, 3, 1-7.
- Ricardo, A. C., y Angarita, M. M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2(2), 83-101.
- Riddell, S., Tinklin, T., y Wilson, A. (2005). Estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. Londres: Routledge.
- Rodríguez Martín, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*.

- Ruíz, C. P., y Lemos, D. M. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado, Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. *Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, 29(3).
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008): Estudio comparativo en Resiliencia con sujetos discapacitados motores”. *Revista Investigaciones en Educación*, 8, pp. 81-90.
- Sampieri, R., Collado, C., y Baptista, P. (2010). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. *Metodología de la Investigación*, 364-383.
- Segado, S. (2011): *Nuevas tendencias en Trabajo Social con Familias: una propuesta para la práctica desde el empowerment*. Trotta.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Stevenson, D., y Baker, D. (1987). La relación familia escuela y el rendimiento escolar del niño. *Desarrollo Infantil*, 58, 1348-1357.
- Sverdlick, I. Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior”, en Un estudio comparado en cinco países de América Latina, Argentina: *Laboratorio de Políticas públicas de Buenos Aires*.
- Tinklin, T, Riddell, S, y Wilson, A. (2004). Política y provisión para estudiantes discapacitados en educación superior en Escocia e Inglaterra: El estado actual del juego. *Estudios Superiores*, 29, (5) pp.637-657.
- Torres, Á. (2020). *El empoderamiento comunitario como estrategia para la visibilización de la identidad cultural y social de la comunidad afrometense de Dinamarca-Acacias*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Unesco. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>[01 de marzo de 2019].

Universidad Católica de Manizales (2018) Facultad de Educación. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/2303/Shirley%20Alejandra%20Gómez%20González.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Universidad de los Andes. (2005). *Educación Inclusiva*. 3-66. <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/ColombiaUniversidadDeLosAndesAdd1.pdf>

universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora”. Revista Latinoamericana de

Wiesenfeld, E. (2015). Las intermitencias de la participación comunitaria: Ambigüedades y retos para su investigación y práctica. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 5(2), 14-14.