

LA PRÁCTICA DOCENTE EN PROGRAMAS DE PREGRADO EN FISIOTERAPIA EN EL MARCO DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN.

Gladys Tamayo Perdomo¹

Orcid: 0000-0002-6535-5369

e-mail: gladystamayoperdomo@fumc.edu.co

Fundación Universitaria María Cano

Doly Mildred Plazas Quintero²

Orcid: 0000-0003-0571-7804

e-mail: doly.plazas@yahoo.com

Fundación Universitaria María Cano

Mónica Rosario Torres Rodelo³

Orcid: 0000-0001-9574-9302

e-mail: monibact24@gmail.com

Savia Salud EPS

RESUMEN

En Colombia las instituciones de educación superior (I.E) cuentan con políticas de inclusión, permitiendo a las personas con discapacidad acceder a la formación profesional garantizando la eliminación de barreras; las cuales han permitido un avance bajo la luz de la normatividad, así como la formación de docentes para atender las necesidades educativas de los estudiantes en el aula, apostando a ofertas educativas con oportunidades de acceso, permanencia y adaptación a la vida laboral. Pese a lo anterior en programas de ciencias de la salud, como la fisioterapia, llevar a la práctica estos lineamientos genera controversia por la naturaleza de la profesión debido al carácter del desarrollo de competencias, en el abordaje clínico. Esta revisión bibliográfica busca analizar la producción científica sobre la práctica docente en programas de pregrado en fisioterapia en el marco de la política de inclusión. El análisis documental, se realizó mediante la búsqueda de información en bases de datos académicas científicas. El análisis incluyó cinco categorías: (1) política de inclusión y formación en salud; (2) ideas de los docentes sobre discapacidad; (3) diseño de la enseñanza en aula, laboratorio y simulación; (4) evaluación por competencias; y (5) ajustes razonables y diseño universal para el aprendizaje. En cuanto a los resultados se evidenció la presencia de barreras actitudinales y estructurales. Conclusión la

¹ Fundación Universitaria María Cano, Docente Universitaria, Investigadora, Colombia.
Magister en Discapacidad, Universidad Autónoma de Manizales.

² Fundación Universitaria María Cano, Docente Universitaria, Colombia.
Magister en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

³ Savia Salud EPS, jefe de adquisiciones, Colombia.
Magister en Ingeniería Química, Universidad Nacional de Colombia.

práctica docente inclusiva en fisioterapia requiere formación para la atención de los estudiantes con discapacidad, rediseño evaluativo y articulación institucional para garantizar equidad sin comprometer los estándares de calidad en la formación.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad, Educación inclusiva, Educación superior, Fisioterapia, Práctica pedagógica.

TEACHING PRACTICE IN UNDERGRADUATE PHYSIOTHERAPY PROGRAMMES WITHIN THE FRAMEWORK OF INCLUSION POLICY.

ABSTRACT

In Colombia, higher education institutions (HEIs) have inclusion policies in place, allowing people with disabilities to access vocational training by ensuring the removal of barriers. These policies have enabled progress in line with regulations, as well as the training of teachers to meet the educational needs of students in the classroom, focusing on educational opportunities that offer access, continuity and adaptation to working life. Despite the above, in health science programmes such as physiotherapy, putting these guidelines into practice generates controversy due to the nature of the profession and the development of skills in the clinical approach. This literature review seeks to analyse the scientific output on teaching practice in undergraduate physiotherapy programmes within the framework of inclusion policy. The documentary analysis was carried out by searching for information in academic scientific databases. The analysis included five categories: (1) inclusion and health training policy; (2) teachers' ideas about disability; (3) classroom, laboratory and simulation teaching design; (4) competency-based assessment; and (5) reasonable adjustments and universal design for learning. The results revealed the presence of attitudinal and structural barriers. Conclusion: inclusive teaching practice in physiotherapy requires training in the care of students with disabilities, assessment redesign, and institutional coordination to ensure equity without compromising training quality standards.

KEYWORDS: Disability, Inclusive education, Higher education, Physiotherapy, Teaching practice.

INTRODUCCIÓN

La inclusión es un tema que aborda múltiples aspectos desde el plano social, político, económico, cultural y educación, la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, ONU en el foro mundial estima la contribución de la Iniciativa Mundial “La educación ante todo”, reconociendo que la educación inclusiva es un proceso que busca mejorar la capacidad del sistema educativo para responder a las necesidades de los estudiantes, bajo elementos de las políticas y prácticas educativas, sustentado en lineamientos u orientaciones internacionales y nacionales (UNESCO, 2015)

Este proceso implica transformación al interior de las IES (Instituciones de Educación Superior) y los actores que hacen parte de ella, lo cual implica un desafío de poder brindar con calidad el servicio de educación a la población de manera, efectiva, oportuna y eficiente; es por esto que la inclusión en la educación superior representa un tema relevante en la construcción de una sociedad más incluyente, que elimine las barreras, que promueva el desarrollo de las capacidad y que se transforme de manera gradual y permanente, generando escenarios equitativos, en los que la diversidad resulte ser una oportunidad y no una dificultad.

La universidad es un contexto multi e intercultural, en la cual se propicia la interacción y los procesos sociales diversos, que aportan a la construcción de identidades individuales y colectivas; en la transición de los ciclos de educación media y bachillerato hacia la vida universitaria, resultan interesantes en la medida que el estudiante llega a un nuevo escenario con unas características particulares, como el

desarrollo de habilidades y competencias que permiten el ejercicio del aprendizaje, partiendo desde el neurodesarrollo, potencializando las funciones ejecutivas del individuo, de manera particular y/o colectiva, aportando a los retos en la educación y al rol del docente.

La educación inclusiva presenta una brecha grande entre el acceso y el cumplimiento de las Política y los lineamientos que promueven la inclusión para niños, niñas, adolescentes y en general población en edad escolar, pese a la existencia de normatividad, en Colombia, a nivel de educación superior, el 14,3% de las personas con discapacidad tiene educación superior mientras que el 21,0% de las personas sin discapacidad han alcanzado este nivel, mostrando una brecha de 6,7 (INCI, 2022) y se ha querido subsanar por medio de la normatividad al interior de las IES que permitan el acceso, la permanencia y porque no la inserción laboral, de este grupo poblacional.

Los lineamientos de la política de educación superior inclusiva se consideran una estrategia de inclusión social, donde se contemplan elementos económicos, culturales, político y jurídicos. Cuyo enfoque es la eliminación de barreras, permitiendo la accesibilidad gracias a los ajustes razonables para estudiantes con discapacidad (Colombia, 2013). Sin embargo, la materialización de estos lineamientos depende, en gran medida, de la práctica del docente en el aula universitaria.

En programas de ciencias de la salud, como la fisioterapia, la formación promueve el desarrollo de competencias transversales y específica, las primeras hacen referencia a (profesionalismo y ética, comunicativas, investigativas, administrativas y de

gestión, razonamiento profesional, salud pública y gestión social), mientras que las segundas se relacionan con escenarios o contextos en los que se desarrolla el acto profesional de un fisioterapeuta como (clínica, actividad física y deporte, salud y trabajo, educación) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2015) lo anterior, puede generar tensiones entre los principios de inclusión y los estándares de calidad educativa en concordancia con lo establecido por el Ministerio de Educación, sumando a esto una práctica docente sin experiencia y sin conocimiento en relación a los elementos inclusivos vigentes, normativos y de formación.

Estudios recientes en educación superior colombiana evidencian que, aunque existen avances normativos, persisten barreras pedagógicas, actitudinales y estructurales que afectan la experiencia académica de estudiantes con discapacidad (Vera-Fernández, 2024). En el ámbito internacional, investigaciones sobre evaluación inclusiva en educación superior indican que los procesos evaluativos suelen constituir uno de los principales focos de exclusión (Nieminen, J. H., 2024). De allí, pese al crecimiento de la literatura sobre inclusión universitaria, los estudios específicos que articulan práctica docente, discapacidad y formación en fisioterapia en Colombia siguen siendo limitados y dispersos. Este artículo tiene como objetivo analizar la producción científica sobre la práctica docente en programas de pregrado en fisioterapia en el marco de la política de inclusión, identificando estrategias pedagógicas, evaluativas y de ajuste razonable, así como barreras y facilitadores reportados en la literatura.

MÉTODO

Esta revisión tuvo en cuenta un periodo comprendido entre el 2021 al 2026 incluyendo estudios que abordaron prácticas docentes en programas de pregrado en fisioterapia (educación en ciencias de la salud), políticas de inclusión (discapacidad, accesibilidad, ajustes razonables, DUA y evaluación inclusiva). No se incluyeron artículos que no tuvieran relación con docencia, evaluación, documentos sin revisión por pares, y que no estén en el periodo establecido.

La búsqueda de la información incluyó la consulta de bases como Scopus, Web of Science, DOAJ, latindex, SciELO, combinando descriptores como (“physiotherapy” OR “physical therapy”) AND (“inclusive education” OR disability OR “reasonable accommodation” OR accessibility OR “universal design for learning” OR DUA). Se identificaron variables bibliográficas, contexto formativo, diseño, actores, estrategias inclusivas y resultados. Por último, la síntesis se realizó mediante análisis temático orientado por cinco categorías.

En relación al proceso de valorar la rigurosidad metodológica de los estudios incluidos, se tuvo en cuenta el proceso de búsqueda y selección de literatura en el cual se identificó, depuró estudios relevantes sobre educación superior inclusiva y discapacidad. La búsqueda se efectuó en bases de datos académicas ya mencionadas, complementándose con literatura gris proveniente de organismos oficiales como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, la UNESCO, la cual es valorada por su autoridad, actualidad, relevancia y trazabilidad.

Desarrollo y Discusión

Para hablar de la educación inclusiva en la educación superior en Colombia, existen lineamientos propuestos por el Ministerio de Educacional Nacional (MEN) (Colombia, 2013) bajo una dinámica que inicia en el año 2007 junto con el Centro de Investigación de la Universidad Nacional de Colombia, quienes realizaron un estudio con el fin de identificar las condiciones de la población diversa en el sistema educativo, en el cual se pudo establecer la importancia del cambio de paradigmas, del lenguaje y las estrategias de política que han ido conformando el enfoque de educación inclusiva en el país.

A partir de este estudio se tuvo en cuenta que además de ampliar la cobertura, calidad, permanencia y seguimiento a los estudiantes con discapacidad, se incluyen a los grupos étnicos, pasando por una transición de conceptos como la integración y las NEE, a necesidades educativas diversas (NED), en el año 2011, para el 2012 se acoge el término Barreras para el aprendizaje incluyendo elementos como lo social, económico, político, cultural, lingüístico, físico, ubicación geográfica, entre otros elementos que limitan el acceso, la permanencia y la graduación del estudiante con alguna de estas barreras.

En este sentido y bajo elementos de este estudio se logró la identificación de los grupos que históricamente han presentado situaciones que limitan el acceso al sistema de educación superior, estos grupos son las personas con discapacidad, con capacidades y/o talentos excepcionales, grupos étnicos (comunidades negras,

afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rrom), población víctima, población desmovilizada en proceso de reintegración y población habitante de frontera. En relación a ello, el hablar de inclusión y educación se trata de brindar igualdad de oportunidades, con el fin de acceder al servicio y participar sin restricciones, con la eliminación de barreras, para el pleno disfrute y desarrollo del individuo en el ejercicio del aprendizaje; otro aspecto importante, así como el aprendizaje, es la didáctica la cual está a cargo del docente, quien juega un papel relevante en la educación inclusiva y es quien hace posible el logro de la adquisición de las competencias en los estudiantes.

En este sentido la primera categoría para desarrollar la temática es la Política de inclusión de las IES alineadas a la normatividad del país y del mundo, influyendo en la formación de profesionales en fisioterapia bajo principios de la equidad. Las políticas establecen el deber institucional de garantizar ajustes razonables y accesibilidad en educación superior y así desde un análisis del contexto en donde se desenvuelve el estudiante identificar los factores contextuales ya sean barreras como facilitadores (Colombia, 2013). En relación a la formación en fisioterapia, en esta profesión se requiere de un dominio de habilidades motoras, evaluación funcional y ejecución de técnicas o modalidades terapéuticas, lo que lleva a cuestionamientos sobre los límites de los ajustes razonables requeridos por el estudiante, así como la preservación del perfil profesional sin desalinearse con las competencias que se deben adquirir.

Se resalta que los ajustes no implican una disminución de estándares de calidad establecidos por los entes reguladores de la educación en Colombia como el MEN y el CNA (Consejo Nacional de Acreditación), sino la eliminación de barreras que impiden el desarrollo de las habilidades y demostrar las competencias del estudiante en condiciones equitativas dentro del aula (Colombia, 2025). Esto obliga a diferenciar entre flexibilización pedagógica como la modificación sustancial del currículo

Una segunda categoría a tener en cuenta son las concepciones o imaginarios de los docentes en torno a la discapacidad en ciencias de la salud, la literatura muestra que las actitudes y creencias de los docentes influyen en la implementación de prácticas inclusivas (Carrillo- Sierra & Manrique-Julio, 2025). Por otro lado (Hernández-Umaña & Hernández-Umaña, 2024) advierte que el capacitismo en educación superior puede ser una barrera cultural que condiciona decisiones pedagógicas tanto en la didáctica como en la evaluación. En fisioterapia, el cuerpo y el movimiento son el objeto y la herramienta de intervención, los cuales adquieren relevancia por traducirse en la adquisición de competencias bajo la luz de los resultados de aprendizaje que contemple no solamente elementos teóricos sino también prácticos.

La tercera categoría es el diseño de la enseñanza en el aula, en la práctica docente en fisioterapia, se combinan las clases teóricas, prácticas, empleando estrategias como las preprácticas, los laboratorios anatómicos, la simulación y la práctica clínica, lo cual debe articularse entre la enseñanza y el aprendizaje vinculando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), este brinda intervenciones flexibles y

así responder a las diferentes necesidades, promoviendo la diversidad mediante la representación, la acción y el compromiso (Rojas-Romero & Guerrero, 2025).

El DUA, permite identificar las capacidades y la manera de aprender de cada estudiante, y de manera flexible proponer ajustes por medio del PIAR, el cual puede vincular el uso de recursos audiovisuales accesibles, el modelado paso a paso, el trabajo colaborativo, la simulación progresiva, así como la delegación de tareas y funciones acordes a las metas alcanzadas, lo cual puede reducir barreras y alcanzar los resultados de aprendizaje. Ante esto la dificultad que señala la literatura es que la implementación del DUA en educación superior aún es incipiente y depende fuertemente de la formación docente (Moriña & Carballo, 2025).

La cuarta categoría es la evaluación, la cual más que contemplar elementos cualitativos como cuantitativos, se debe considerar como un proceso que contemple aspectos flexibles como un lenguaje claro, tiempo prudente y diferentes estrategias que permiten lograr en el estudiante y ante el docente la evidencia del alcance del resultado de aprendizaje. En los programas como fisioterapia, se busca lograr la adquisición de las competencias de los estudiantes en formación acordes a los resultados de aprendizajes según el nivel de formación. A nivel clínico en fisioterapia se implementan estrategias de evaluación como las pruebas prácticas, rúbricas de desempeño clínico, prácticas supervisadas y son estas actividades las que se convierten en espacios de exclusión (Nieminen, J. H., 2024). La evidencia sugiere que ajustes como ampliación

de tiempo, adaptación de formato o uso de apoyos tecnológicos pueden garantizar equidad sin reducir exigencias.

Por último y no menos importante la quinta categoría hace referencia a los ajustes razonables y diseño universal, en la práctica docente universitaria, los cuales se activan cuando un estudiante, su familia, docente o bienestar universitario, realizan la solicitud formal, cabe resaltar que el DUA establece un diseño preventivo que disminuye la necesidad de adaptaciones individuales. (Cuervo-Botero & Zuñiga Bolivar, 2025) advierten que la implementación de ajustes razonables enfrenta desafíos de coordinación y claridad conceptual en Colombia.

Resultados

La presente revisión muestro un total 312 registros, de los cuales 74 fueron eliminados por estar duplicados, se evaluaron 47 a texto completo, de los cuales 11 cumplieron con los criterios, y se muestra tendencias convergentes sobre la práctica docente en programas de pregrado de fisioterapia en el marco de la política de inclusión. La evidencia sugiere una brecha entre la práctica inclusiva y la normatividad reflejadas en las estrategias didácticas y evaluativas sistemáticas, especialmente en escenarios de práctica y evaluación de competencias.

La primera tendencia identificada es la existencia de normas en Colombia, lo que ha permitido un crecimiento del discurso inclusivo, sin embargo, con una baja práctica en el entorno educativo en las IES. La literatura muestra un auge en el lenguaje institucional de inclusión, así como la existencia de la Política de Inclusión en la educación superior, pese a esto aún se encuentra en un nivel de baja praxis quedando solo a nivel de las recomendaciones generales o experiencias aisladas. En educación de profesiones de la salud, se reporta que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se reconoce como marco pertinente, aunque con baja apropiación práctica, escasa medición de resultados de aprendizaje y limitada integración curricular sistemática (Dempsey et al., 2024). Pérez 2021, como se citó en (Jaimes Díaz & Castro Quintero, 2024) reconoce a la política educativa como el conjunto de acciones implementadas por el estado con el fin de potencializar las prácticas, y se considera como una herramienta por medio de la cual se producen los conocimientos.

Otro aspecto que destacar es la existencia de políticas de inclusión en instituciones de educación superior, las cuales se convierten como el accionar respondiendo a la filosofía institucional, estrategia para comprometerse con el desarrollo integral de los estudiantes y en especial los que presentan discapacidad, con el fin de eliminar las barreras en pro de una apuesta abierta a la realidad social. Por ejemplo, la Fundación Universitaria María Cano, que oferta el programa de fisioterapia cuenta con una política de inclusión, de conformidad con lo señalado en el Decreto 1330 de 2019, establecerá los mecanismos requeridos para la articulación y desarrollo

de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad. Pone a disposición de los recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, didácticos, pedagógicos, de infraestructura física y tecnológicos apropiados que permitan condiciones de accesibilidad de la comunidad académica a la inclusión educativa (Fundación Universitaria María Cano, 2021). Esta Política de Inclusión conocida como el Acuerdo N° 117 de 2021 “Por medio del cual se define la Política de Inclusión de la Fundación Universitaria María Cano” y se fundamente en sus principios como respeto, equidad, excelencia, liderazgo, transparencia y responsabilidad, a los cuales se agregan la participación, la interculturalidad, la diversidad y la pertinencia. Este Acuerdo busca promover un marco de acciones institucionales orientadas a la implementación de estrategias de inclusión en los procesos de ingreso, permanencia y graduación de los estudiantes. Así mismo, para el personal docente y administrativo vinculado con la institución que garanticen la equidad, diversidad e inclusión como un proceso sistémico de constante reflexión (Fundación Universitaria María Cano, 2021).

La segunda tendencia es la existencia de barreras tanto en infraestructura como actitudinales asociadas a representaciones capacitistas, estudios muestran que, pese a la existencia de políticas de inclusión persiste el ideal del “estudiante estándar” influyendo en las decisiones de las IES y de los docentes en relación de la exigencia, participación y “adecuación” del estudiantado a los escenarios formativos.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación en el marco de la educación inclusiva ha centrado la mirada por años en el déficit individual, y posteriormente gracias a la tendencia creciente de la educación inclusiva la mirada converge en una comprensión sistémica de los factores que limitan el acceso, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes, sin dejar de lado la inclusión laboral. Las barreras pueden ser actitudinal, pedagógica, institucional, infraestructura, comunicativa o cultural, teniendo en cuenta las características del estudiante y el contexto. Hoy en día la existencia de IE que han optado por la inclusión siendo un tema y proceso complejo, desconocen la manera adecuada de la implementación de la educación inclusiva, para lo cual la UNESCO propone un enfoque inclusivo para el desarrollo de las escuelas, organizada en dimensiones como la creación de la cultura inclusiva, elaboración de políticas de inclusión y el desarrollo de prácticas, con lo anterior se pueden generar actividades en el aula con el fin de lograr la participación de los estudiantes con alguna discapacidad y así lograr que los estudiantes alcancen su nivel de adquisición de competencias útiles para el desarrollo y la formación (Booth & Ainscow, 2000).

Por otro lado (Friedman, 2023) indica que, en el ámbito de formación y ejercicio profesional relacionado con la discapacidad, capacitismo puede mantenerse tanto de forma explícita como implícita e influye en juicios profesionales y académicos. En línea con ello, la evidencia empírica en contextos universitarios latinoamericanos muestra que las barreras no son solo físicas incluyen experiencias de estigma, baja sensibilidad

institucional y obstáculos relacionales que limitan participación y permanencia estudiantil (Carrillo- Sierra & Manrique-Julio, 2025), este mismo autor estima que las creencias del docentes influyen significativamente en la disposición hacia la inclusión, aspecto relevante dado a la importancia del rol del docente tanto en lo didáctico, pedagógico y evaluación. Es por esto por lo que las actitudes y los ajustes razonables en pro de la educación inclusiva requiere de referentes tanto teórico como práctico forjando herramientas que permitan adquirir las competencias y habilidades en los estudiantes. Estudios han evidenciado que actitudes negativas o temores relacionados con la seguridad del estudiante pueden limitar la implementación de ajustes pedagógicos (Carrillo-Sierra & Manrique-Julio, 2025).

Por tanto, la formación docente en inclusión se convierte en un elemento clave para transformar la cultura académica, donde el diseño de la enseñanza y a práctica docente en fisioterapia combinan escenarios formativos como laboratorios, simulación clínica y prácticas hospitalarias. Otro factor importante es la incorporación del DUA permitiendo la diversificación de las estrategias como el aprendizaje colaborativo, simulación escalonada, recursos digitales accesibles, lo cual favorece la participación e interacción del estudiantil mejorando la ansiedad frente al desempeño académico.

La tercera tendencia muestra la dificultad o inadecuada implementación de los ajustes razonables desde un componente lógico, individual y centrada en las necesidades del individuo en un contexto educativo, incluyendo el universitario, los ajustes razonables se pueden activar ante la necesidad y el requerimiento de un

estudiante cuando se realiza una solicitud formal o cuando se identifica dificultad en el proceso formativo. La ausencia de protocolos institucionales bajo una mirada curricular flexible que permita anticipar la diversidad estudiantil (Moriña & Carballo, 2025), limita la implementarlos de los ajustes razonables y el alcance de los objetivos de la educación inclusiva, esto conlleva a que las decisiones pedagógicas dependan de la disposición, conocimiento y experiencia del docente, o en general de la comunidad académica generando prácticas heterogéneas e inequitativas dentro de un mismo programa académico. Desde una mirada crítica, la literatura señala que cuando la inclusión se gestiona exclusivamente mediante ajustes individualizados, se corre el riesgo de reforzar procesos de medicalización o de etiquetamiento del estudiante, en lugar de promover transformaciones estructurales en el diseño de la enseñanza (Goodley, 2024). Lo anterior propone avanzar hacia modelos como el Diseño Universal para el Aprendizaje exige una construcción curricular flexible que integren la accesibilidad como principio pedagógico, con una corresponsabilidad institucional en la garantía del derecho a la educación (UNESCO, 2015).

La formación en salud, requiere que los asesores o los educadores realizan el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad, con escasa formalización de planes de ajuste, falta de seguimiento y necesidad de capacitación para implementarlos adecuadamente (Dhillon et al., 2026). En este sentido la cuarta tendencia hace referencia a la evaluación por competencias generando una brecha para la inclusión,

haciendo necesaria la evaluación inclusiva bajo un rediseño de actividades, tareas, criterios o rubricas, instrumentos (formatos) así como la evidencia sin reducir estándares, evitando que la accesibilidad dependa únicamente de ajustes individuales (Finn et al, 2025). La evaluación representa uno de los mayores retos para la inclusión en fisioterapia, reforzando la importancia de tener en cuenta los procesos evaluativos en la educación inclusiva autores como Nieminen indica que la evaluaciones en donde se requieren las competencias y habilidades de tal manera que el estudiante debe demostrar la ejecución de actividades o competencias del hacer, requiriendo prácticas pueden convertirse en espacios de exclusión cuando no consideran la diversidad funcional (Nieminen, J. H, 2024), entendiendo que el modelo de diversidad funcional reconoce un eje teórico donde la capacidad se reemplaza por dignidad, garantizando la dignidad humana, por otro lado es importante que el docente provea las estrategias inclusivas como la ampliación de tiempos, el uso de rúbricas, evaluación multimodal teniendo en cuenta además el apoyo tecnológico

Por último, se reitera la necesidad de cualificación docente en DUA y evaluación inclusiva con el fin de fortalecer la competencia del docente (Dempsey et al., 2024). El conocimiento y manejo de los elementos del DUA, permite un ejercicio práctico y así disminuir barreras desde el diseño (materiales, actividades, participación y demostración del aprendizaje), desplazando el peso de la inclusión desde “ajustes individuales” hacia “currículos anticipatorios” (Doyle et al., 2025). (Ramírez & Restrepo, 2024) en su artículo concluye la importancia en la formación de los docentes con el fin

de comprender y llevar a la práctica la educación inclusiva teniendo en cuenta la transformación que se espera en lograr tanto en el sistema educativo como en las personas con discapacidad y así lograr competencias en estudiantes con alguna discapacidad.

Conclusiones

Se puede concluir que la práctica docente es un elemento central para la materialización efectiva de la política de inclusión en la educación superior, al constituirse en el espacio donde las disposiciones normativas se traducen en experiencias concretas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Colombia, ha avanzado de manera significativa en la consolidación de marcos normativos orientados a garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de poblaciones vulnerables, sin embargo, persisten múltiples desafíos asociados a la implementación de lineamientos en los escenarios académicos y clínicos, y en concordancia con la calidad establecidos por el Ministerio de Educación y en CNA.

De igual manera la revisión permitió reconocer que el desarrollo de políticas públicas inclusivas y el incremento de investigaciones sobre el tema han contribuido a visibilizar la diversidad estudiantil posicionando la inclusión como un eje estratégico en la educación superior. Pese a esto, aún se identifican dificultades para integrar de manera sistemática los principios inclusivos en el diseño curricular, las prácticas de aula y los procesos evaluativos. La existencia de esta brecha entre la normatividad y la práctica muestra la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales de acompañamiento docente y de la comunidad académica, así como de promover procesos formativos que favorezcan la apropiación conceptual y metodológica de la inclusión educativa como un proceso que requiere la articulación de factores que influyen en este tema.

Los hallazgos establecen que el conocimiento y las prácticas docentes relacionadas con la inclusión presentan niveles de heterogeneidad, evidenciando diferencias en las actitudes, la formación pedagógica y la capacidad institucional para atender la diversidad estudiantil. Esta variabilidad incide directamente en la calidad de las experiencias educativas de los estudiantes, generando escenarios donde la inclusión depende en gran medida de la disposición individual del profesorado más que de estructuras académicas consolidadas. En consecuencia, resulta indispensable avanzar hacia modelos institucionales que integren la inclusión como principio transversal, superando enfoques asistencialistas o reactivos centrados únicamente en ajustes individualizados.

Se resalta que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como un enfoque pedagógico relevante para promover entornos educativos flexibles y accesibles, sustentados en el reconocimiento de la diversidad como característica propia del estudiante. La implementación del DUA en el diseño curricular puede identificar las barreras y ofrecer múltiples formas de representación, acción y participación, contribuyendo a disminuir la necesidad de adaptaciones posteriores y favoreciendo procesos de aprendizaje acordes a las necesidades del estudiante. Es así como el DUA facilita a los docentes el desarrollo de las estrategias didácticas innovadoras que articulen teoría y práctica, aspecto particularmente significativo en programas de ciencias de la salud como fisioterapia, donde la adquisición de competencias clínicas requiere experiencias formativas contextualizadas y progresivas.

Por otro lado, los resultados de la revisión mostraron que la inclusión en términos de educación de calidad requiere de la formación docente tanto en didáctica inclusiva como en evaluación formativa y flexible. La evaluación continúa siendo uno de los escenarios donde se manifiestan con mayor claridad las barreras para la participación estudiantil, especialmente en contextos clínicos donde predominan modelos de valoración estandarizados centrados en el desempeño funcional observable. En este sentido, la implementación de protocolos claros para la aplicación de ajustes razonables, tanto en el aula como en escenarios clínicos, se constituye en una estrategia fundamental para garantizar condiciones equitativas sin comprometer los estándares profesionales exigidos.

En este sentido, la práctica docente en programas de pregrado como fisioterapia, en el marco de la política pública de inclusión, no implica la disminución de los estándares de calidad formativa ni la flexibilización indiscriminada de los resultados de aprendizaje. Por el contrario, es necesario el rediseño de estrategias pedagógicas, metodológicas y evaluativas que permitan a todos los estudiantes demostrar el logro de competencias profesionales en condiciones equitativas. Este enfoque conlleva a comprender la inclusión no como una excepción, sino como un principio orientador del proceso formativo que fortalece la pertinencia social de la educación superior y contribuye a la formación de profesionales sensibles a la diversidad humana.

Asimismo, los estudios analizados evidencian que las experiencias de estudiantes con discapacidad en la educación superior continúan estando marcadas

por dificultades relacionadas con la accesibilidad curricular, la participación académica y los procesos de evaluación, lo cual puede afectar su permanencia y trayectoria educativa. Estas situaciones ponen de manifiesto la necesidad de avanzar hacia transformaciones estructurales que trasciendan intervenciones aisladas y promuevan culturas institucionales inclusivas basadas en la corresponsabilidad y el reconocimiento de la diversidad como valor formativo.

Finalmente, se recomienda fortalecer las investigaciones sobre intervención docente, evaluación inclusiva y prácticas clínicas inclusivas en programas de ciencias de la salud en Colombia. La formación de profesionales en fisioterapia con competencias inclusivas no solo tiene implicaciones académicas, sino también sociales y sanitarias, dado su impacto en la atención de poblaciones diversas. En consecuencia, consolidar una educación superior inclusiva representa un compromiso ético, pedagógico y político que exige articular la normativa existente con procesos formativos innovadores, investigación contextualizada y liderazgo institucional sostenido.

REFERENCIAS

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (CSIE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Carrillo- Sierra, S. M., & Manrique-Julio, J. E. (2025). Inclusive education in higher education: A comparative analysis of faculty attitudes, knowledge, and practices in Colombian universities. *Societies*, 15(11), 299. <https://doi.org/10.3390/soc15110299>
- Colombia. (2013). *Lineamientos Política de Educación superior inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Colombia, C. C. (2025). *Sentencia T-083/25*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2025/t-083-25.htm>
- Cuervo-Botero, G.-R., & Zuñiga Bolivar, S. M. (2025). Ajustes razonables para la Inclusión social y productiva de las personas con discapacidad en Colombia Avances y desafíos en su implementación. *Prisma Social: revista de investigación social*, 50, 189-219.
- Dempsey, A. M. K., Hunt, E., & Nolan, Y. M. (2024). Conocimiento de los estudiantes de atención médica sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los planes de estudio de anatomía: Un estudio realizado en una sola institución irlandesa. *Investigación traslacional en anatomía*, 37. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214854X24000384>
- Dhillon, S., Jarus, T., Farley, C., & Wojkowski, S. (2026). Adaptaciones relacionadas con la discapacidad en el trabajo de campo: Una encuesta a educadores profesionales de la salud. *Discapacidades*, 6(1), 4. <https://doi.org/10.3390/disabilities6010004>
- Doyle, A. J., O'Toole, M., Cassidy, D., & Condrón, C. M. (2025). Universal Design for Learning (UDL) in simulation- based health professions education. *Advances in Simulation*, 10(33). https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12164066/pdf/41077_2025_Article_361.pdf
- Finn, G. M., Tai, J., & Nadarajah, V. D. (2025). Inclusive assessment in health professions education: Balancing global goals and local contexts. *Medical education*, 59(1), 88-96. <https://doi.org/10.1111/medu.15535>
- Friedman, C. (2023). Explicit and implicit: Ableism of disability professionals. *Disability and health journal*, 16(4), 101482. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2023.101482>
- Fundación Universitaria María Cano. (2021). *Acuerdo N° 117 de 2021*. https://www.fumc.edu.co/documentos/normatividadinst/actassuperior/117_2021.pdf

- Goodley, D. (2024). Estudios sobre discapacidad: Una introducción interdisciplinaria. *Torrosa*. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5909062>
- Hernández-Umaña, B. A., & Hernández-Umaña, T. (2024). Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia: Desafiando el capacitismo. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 77-98. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.05>
- INCI. (2022). *La discapacidad en Colombia según estadísticas del DANE* (Edición Número 337 05 de mayo de 2022). <https://www.inci.gov.co/blog/la-discapacidad-en-colombia-segun-estadisticas-del-dane>
- Jaimes Díaz, L., & Castro Quintero, L. L. (2024). *Percepción de la educación inclusiva en la Universidad Cooperativa de Colombia Seccional Bucaramanga*. [Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/133ec9da-1e18-4d50-bd4f-b337dba3bc54/content>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2015). *PERFIL PROFESIONAL Y COMPETENCIAS DEL FISIOTERAPEUTA EN COLOMBIA*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Perfil-profesional-competencias-Fisioterapeuta-Colombia.pdf>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2025). Transformando la educación superior: Una revisión sistemática del profesoradoLa formación en DUA y sus ben. *ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SU*, 30(7), 1722-1739. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>
- Nieminen, J. H. (2024). Assessment as a matter of inclusion: A meta-ethnographic review of the assessment experiences of students with disabilities in higher education. *Revista de Investigación*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100582>
- Ramírez, B., & Restrepo, P. A. (2024). Educación superior inclusiva. Una revisión usando Tree of Science. *Ánfora*, 31(57), 327-353. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n57.2024.1059>
- Rojas-Romero, C. J., & Guerrero, Y. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Recorrido, oportunidades y desafíos en Colombia. *Educación y Educadores*, 28(1), 2811. <https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.1.1>
- UNESCO. (2015). *Educación* 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vera-Fernández. (2024). Desafíos y barreras por superar según la percepción de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Investigación*, 12(3), 120-125. <https://doi.org/10.15649/2346030X.4438>