

**ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL**

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **MARTÍNEZ ARIAS, ADRIANA MARÍA**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**  
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 04/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **MARIO MARTÍN BRIS**.

Sobre el siguiente tema: **INCLUSIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA, SEGÚN LINEAMIENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL<sup>5</sup> de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): sobresaliente

Alcalá de Henares, 4 de Julio de 2017

EL PRESIDENTE

  
Fdo.: Tomás Sala Martínez

EL SECRETARIO

  
Fdo.: Carmen Alcázar Spirito

EL VOCAL

  
Fdo.: Rosa M. Esteban Moreno

Con fecha 24 de Julio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"  
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada



FIRMA DEL ALUMNO,

  
Fdo.: Adriana M. Martínez Arias

<sup>5</sup> La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:



Universidad  
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES  
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *MARTÍNEZ ARIAS, ADRIANA MARÍA*, el día 4 de julio de 2017, titulada *INCLUSIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA, SEGÚN LINEAMIENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 1 votos a favor y 2 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve no otorgar la Mención de "cum laude" a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 27 de julio de 2017  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS  
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO  
PEREZ JUAN RAMON - DNI  
03087239H  
Fecha: 2017.07.30 19:08:21 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

**Copia por e-mail a:**

Doctorando: *MARTÍNEZ ARIAS, ADRIANA MARÍA*

Secretario del Tribunal: *CARMEN ALCAIDE SPIRITO.*

Director de Tesis: *MARIO MARTÍN BRIS*



Universidad  
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO  
Servicio de Estudios Oficiales de  
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_  
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo  
presentado la misma en formato:  soporte electrónico  impreso en papel, para el depósito de la  
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: \_\_\_\_\_ se procede, con  
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_



Fdo. El Funcionario



**DR. MARIO MARTÍN BRIS, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTOR DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA ADRIANA MARÍA MARTÍNEZ ARIAS.**

**HACEN CONSTAR:**

Que la Tesis Doctoral titulada “*Inclusión social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional*” elaborada por Dña. Adriana María Martínez Arias, estudiante del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente  
en Alcalá de Henares, a 24 de marzo de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS

DR. MARIO MARTÍN BRIS



ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.  
ADRIANA MARÍA MARTÍNEZ ARIAS

Título de la Tesis: **“Inclusión social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Mario Martín Bris

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 24 de marzo de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Adriana María Martínez Arias, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 24 de marzo de 2017.

El Director del Departamento

Fdo.: Alejandro Iborra Cuellar





**Universidad  
de Alcalá**

**Departamento de Ciencias de la Educación**

**Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa**

**INCLUSIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA, SEGÚN LINEAMIENTOS  
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

**ADRIANA MARÍA MARTÍNEZ ARIAS**

**Dirigida por:**

**Tutor: Dr. Mario Martín Bris**

**ALCALÁ DE HENARES – MADRID**

**2017**



**Departamento de Ciencias de la Educación**

**Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa**

**INCLUSIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA, SEGÚN LINEAMIENTOS  
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

**ADRIANA MARÍA MARTÍNEZ ARIAS**

**Dirigida por:**

**Tutor: Dr. Mario Martín Bris**

**ALCALÁ DE HENARES – MADRID**

**2017**



Dedico este trabajo a:

Nicola DiMarco Martínez, *Le Petit Prince*

Carlos Torres Manrique, *por sembrar la semilla*

A toda mi familia, *por su inspiración y apoyo incondicional*

## **Agradecimientos**

A las directivas y comunidad de la Universidad Autónoma de Bucaramanga –UNAB, particularmente a la Rectoría, Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigaciones y Centro de Investigación en Ingeniería y Organizaciones -CIIO-. De manera especial al profesor Roberto Sancho por sus oportunas observaciones, así como Julio Benavides y Ángel Nemesio Barba quienes sirvieron de expertos en la validación de instrumentos.

A Jairo Acosta, Joven investigador de Colciencias-UNAB, por su acertada colaboración en varias etapas del proceso.

Finalmente, esta tesis doctoral no hubiera sido posible sin el respaldo incondicional del Dr. Mario Martín Bris, tutor del proyecto, quien junto con la Dra. Susana Barrera Andaur brindaron las orientaciones y el acompañamiento necesario para llevar este emprendimiento académico a buen término.

## Tabla de Contenido

Agradecimientos .....	4
Índice de Tablas .....	7
Índice de Figuras .....	9
Índice de esquemas conceptuales.....	10
Índice de cuadros .....	11
Índice de ilustraciones.....	12
Índice de Anexos.....	13
Acrónimos.....	14
Resumen.....	16
Abstract.....	17
<b>CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA .....</b>	<b>19</b>
1.1 El Problema.....	19
1.2 Objetivos .....	23
Objetivo General:.....	23
Objetivos Específicos: .....	23
1.3 Justificación .....	24
<b>CAPÍTULO 2: MARCO CONTEXTUAL .....</b>	<b>27</b>
2.1 Contexto Mundial .....	27
2.2 Contexto Regional .....	29
2.3 Contexto Nacional .....	33
2.4 Contexto local .....	42
<b>CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>47</b>
3.1 Concepto de Inclusión.....	47
3.2 Concepto de Diversidad .....	60
3.3 Integralidad .....	67
3.4 Flexibilidad .....	80
3.5 Procesos académicos inclusivos .....	87
3.6 Profesores inclusivos .....	90
3.7 Espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural .....	96
3.8 Estructura administrativa y financiera .....	101
3.9 Política institucional inclusiva .....	104
3.10 Antecedentes del trabajo de investigación a nivel internacional .....	109
3.11 Antecedentes del trabajo de investigación en Colombia .....	116
<b>CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>121</b>
4.1 Tipo de Investigación y diseño metodológico .....	121
4.2 Población y muestra.....	123
4.3. Variables y dimensiones .....	125
4.4 Tipo de instrumentos y técnica de aplicación .....	129
4.4.1 Cuestionario a docentes y estudiantes.....	129
4.4.2 Estructura Interna de los Cuestionarios .....	130
4.4.3 Procedimiento de Aplicación.....	140
4.5 Análisis de Contenido .....	141
4.5.1 Rúbrica para análisis de contenido .....	143
4.5.2 Estructura interna de la rúbrica .....	144
4.6 Validación de Juicio de Expertos de los Cuestionarios y Rúbrica.....	150

4.7 Técnicas de procesamiento de los datos .....	151
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>157</b>
5.1 Variable Política Institucional Inclusiva.....	158
5.1.1 Dimensión de Permanencia Estudiantil .....	158
5.1.2 Dimensión: Participación de la Comunidad .....	163
5.2 Variable de Integralidad.....	167
5.2.1 Dimensión de Calidad.....	167
5.2.2 Dimensión de Pertinencia .....	170
5.3 Variable de Flexibilidad.....	175
5.3.1 Dimensión de adaptabilidad.....	175
5.3.2 Dimensión de Actualización .....	178
5.4 Variable Procesos Académicos Inclusivos .....	182
5.4.1 Dimensión de interdisciplinariedad .....	182
5.4.2 Dimensión de Pedagogía.....	186
5.4.3 Dimensión de Evaluación .....	190
5.5 Variable de Profesores Inclusivos.....	193
5.5.1 Dimensión de Respeto por la Diversidad.....	193
5.5.2 Dimensión de Innovación .....	197
5.6 Variable espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo ....	200
5.6.1 Dimensión de Interculturalidad.....	200
5.6.2 Dimensión de Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento.....	203
5.7 Variable Estructura Administrativa y Financiera .....	208
5.7.1 Recurso Humano.....	208
5.7.2 Dimensión de Procesos Flexibles .....	212
5.8 Análisis de Pregunta Abierta a Docentes.....	215
5.9 Análisis de Pregunta Abierta a Estudiantes .....	222
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>239</b>
<b>CAPÍTULO 7: SUGERENCIAS Y PROPUESTAS .....</b>	<b>263</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>291</b>

## Índice de Tablas

Tabla 1. Evolución de matrículas en IES colombianas.....	37
Tabla 2. Evolución de matrículas en IES colombianas por niveles de formación.....	37
Tabla 3. Población por Programa Académico Matriculada I Semestre del 2015 .....	124
Tabla 4. Muestra de estudiantes y docentes UNAB utilizada para la investigación.....	125
Tabla 5. Distribución muestra Encuesta Docentes por Programa Académico .....	157
Tabla 6. Distribución muestra Encuesta Estudiantes por Programa Académico.....	158
Tabla 7. Resultados Análisis Documental: Permanencia Estudiantil .....	159
Tabla 8. Resultados Cuestionario Docentes: Permanencia Estudiantil .....	160
Tabla 9. Resultados Cuestionario a estudiantes: Permanencia Estudiantil.....	161
Tabla 10. Resultados Análisis Documental: Participación de la Comunidad.....	163
Tabla 11. Resultados Cuestionario Docentes: Participación en la Comunidad .....	164
Tabla 12. Resultados Cuestionario Estudiantes: Participación en la Comunidad .....	166
Tabla 13. Resultados Análisis Documental: Calidad.....	167
Tabla 14. Resultados Encuesta Docentes: Calidad .....	169
Tabla 15. Resultados Encuesta Estudiantes: Calidad .....	170
Tabla 16. Resultados Análisis Documental: Pertinencia .....	171
Tabla 17. Resultados Cuestionario Docentes: Pertinencia .....	173
Tabla 18. Resultados Cuestionario Estudiantes: Pertinencia.....	174
Tabla 19. Resultados Análisis Documental: Adaptabilidad .....	175
Tabla 20. Resultados Cuestionario Docentes: Adaptabilidad.....	176
Tabla 21. Resultados Cuestionario Estudiantes: Adaptabilidad .....	177
Tabla 22. Resultados Análisis Documental: Actualización.....	178
Tabla 23. Resultado Cuestionario Docentes: Actualización.....	180
Tabla 24. Resultados Cuestionario Estudiantes: Actualización.....	181
Tabla 25. Resultados Análisis Documental: Interdisciplinariedad .....	183
Tabla 26. Resultados Cuestionario Docentes: Interdisciplinariedad .....	184
Tabla 27. Resultados Cuestionario Estudiantes: Interdisciplinariedad.....	185
Tabla 28. Resultados Análisis Documental: Pedagogía .....	186
Tabla 29. Resultados Cuestionario Docentes: Pedagogía.....	188
Tabla 30. Resultados Cuestionario Estudiantes: Pedagogía .....	189
Tabla 31. Resultados Análisis Documental: Evaluación .....	190
Tabla 32. Resultados Cuestionario Docentes: Evaluación .....	191
Tabla 33. Resultados Cuestionario Estudiantes: Evaluación.....	192
Tabla 34. Resultados Análisis Documental: Respeto por la Diversidad .....	193
Tabla 35. Resultados Cuestionario Docentes: Respeto por la Diversidad.....	195
Tabla 36. Resultados Cuestionario Estudiantes: Respeto por la Diversidad .....	196
Tabla 37. Resultados Análisis Documental: Innovación .....	197
Tabla 38. Resultados Cuestionario Docentes: Innovación .....	198
Tabla 39. Resultados Cuestionario Estudiantes: Innovación.....	199
Tabla 40. Resultados Análisis Documental: Interculturalidad .....	201
Tabla 41. Resultados de Cuestionario Docentes: Interculturalidad .....	202
Tabla 42. Resultados de Cuestionario Estudiantes: Interculturalidad .....	203
Tabla 43. Resultados Análisis Documental: Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento.....	204
Tabla 44. Resultados Cuestionario Docentes: Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento.....	206

Tabla 45. Resultados Cuestionario Estudiantes: Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento.....	207
Tabla 46.Resultados Análisis Documental: Recurso Humano .....	209
Tabla 47.Resultados Cuestionario a Docentes: Recursos Humanos.....	210
Tabla 48.Resultados Cuestionario Estudiantes: Recursos Humanos.....	211
Tabla 49. Resultados Análisis Documental: Procesos Flexibles .....	212
Tabla 50. Resultados Cuestionario Docentes: Procesos Flexibles.....	213
Tabla 51.Resultados Cuestionario Estudiantes: Procesos Flexibles .....	214

## Índice de Figuras

Figura 1. Índice de inclusión social por países. ....	31
Figura 2. Condiciones institucionales para permanencia de estudiantes según opiniones de docentes (n=46).....	161
Figura 3. Condiciones institucionales para permanencia de estudiantes según opiniones de estudiantes (n=311).....	162
Figura 4. Comunidad a favor de la inclusión según opiniones de docentes (n=46). ....	165
Figura 5. Comunidad a favor de la inclusión según opiniones de estudiantes (n=311).....	166
Figura 6. Condiciones Institucionales que favorecen la calidad según opiniones de docentes (n=46).....	169
Figura 7. Condiciones Institucionales que favorecen la calidad según opiniones de los estudiantes (n=311).....	170
Figura 8. Condiciones que favorecen la pertinencia en la Institución según opiniones de docentes (n=46).....	173
Figura 9. Condiciones que favorecen la pertinencia en la Institución según opiniones de los estudiantes (n=311).....	174
Figura 10. Condiciones de adaptabilidad según opiniones de docentes (n=46) .....	177
Figura 11. Condiciones de Adaptabilidad según opiniones de estudiantes (n=311). ....	178
Figura 12. Condiciones de Actualización según opiniones de docentes (n=46).....	180
Figura 13. Condiciones de Actualización en pro de la Inclusión según opiniones de estudiantes (n=311).....	182
Figura 14. Interdisciplinariedad según opiniones de docentes (n=46). ....	185
Figura 15. Interdisciplinariedad en la UNAB según opiniones de estudiantes (n=311).....	186
Figura 16. Pedagogía en favor de la inclusión según opiniones de docentes. (n=46) .....	188
Figura 17. Pedagogía en favor de la inclusión según opiniones de estudiantes (n=311).....	189
Figura 18. Evaluación en pro de la inclusión según opiniones de docentes (n=46) .....	192
Figura 19. Evaluación de pro de la inclusión según opiniones de estudiantes (n=311). ....	193
Figura 20. Condiciones institucionales que favorecen el respeto por la diversidad según opiniones de docentes (n=46) .....	196
Figura 21. Condiciones institucionales que favorecen el respeto por la diversidad según opiniones de estudiantes (n=311). ....	197
Figura 22. Condiciones que favorecen Innovación según opiniones de los docentes (n=46).....	199
Figura 23. Condiciones que favorecen Innovación según opiniones de estudiantes (n=311). ....	200
Figura 24. Condiciones que favorecen Interculturalidad según opiniones de docentes (n=46) .....	202
Figura 25. Condiciones que favorecen Interculturalidad según los estudiantes (n=311). ....	203
Figura 26. Transferencia y Apropiación Social del conocimiento según opiniones de docentes (n=46).....	207
Figura 27. Transferencia y apropiación Social del Conocimiento según opiniones de estudiantes (n=311).....	208
Figura 28. Recurso Humano en pro de la inclusión según opiniones de docentes (n=46) .....	210
Figura 29. Recurso Humano en pro de la inclusión según opiniones de alumnos (n=311).....	211
Figura 30. Procesos Flexibles en pro de la Inclusión según opiniones de docentes (n=46).....	214
Figura 31. Procesos Flexibles en pro de la Inclusión según opiniones de estudiantes (n=311). ....	215
Figura 32. Relación respuestas a pregunta abierta: Cuestionario Docentes y Estudiantes.....	253

## Índice de esquemas conceptuales

Esquema conceptual 1. Características de Educación Inclusiva, Lineamientos del MEN. ....	40
Esquema conceptual 2. Etapas del proceso de educación superior inclusiva del MEN. ....	41
Esquema conceptual 3. Etapas de la metodología de la investigación. ....	154
Esquema conceptual 4. Categorías Emergentes de Respuesta Pregunta Abierta: Cuestionario a Docentes .....	216
Esquema conceptual 5. Categorías Emergentes Respuesta Pregunta Abierta: Cuestionario Estudiantes .....	223



## Índice de cuadros

Cuadro 1. Convenciones y declaraciones en materia de educación inclusiva .....	29
Cuadro 3. Legislación Colombiana en favor de la inclusión .....	34
Cuadro 4. Diferencias conceptuales entre integración e inclusión .....	49
Cuadro 5. Variables y dimensiones de la investigación. ....	128
Cuadro 6. Preguntas del cuestionario a estudiantes por variables y dimensiones .....	131
Cuadro 7. Preguntas del cuestionario a docentes por variables y dimensiones .....	132
Cuadro 8. Cuestionario Estudiantes – Variable de Política Institucional Inclusiva .....	133
Cuadro 9. Cuestionario Docentes – Variable de Política Institucional Inclusiva .....	133
Cuadro 10. Cuestionario Estudiantes –Variable Integralidad.....	134
Cuadro 11. Cuestionario Docentes –Variable Integralidad .....	134
Cuadro 12. Cuestionario Estudiantes –Variable Flexibilidad.....	135
Cuadro 13. Cuestionario Docentes-Variable Flexibilidad.....	135
Cuadro 14. Cuestionario Estudiantes –Variable Procesos Académicos Inclusivos.....	136
Cuadro 15. Cuestionario Docentes –Variable Procesos Académicos Inclusivos .....	137
Cuadro 16. Cuestionario Estudiantes –Variable Profesores Inclusivos.....	137
Cuadro 17. Cuestionario Docentes –Variable Profesores Inclusivos .....	138
Cuadro 18. Cuestionario Estudiantes –Variable Espacios de Investigación, Innovación y Creación con Enfoque Inclusivo .....	138
Cuadro 19. Cuestionario Docentes –Variable Espacios de Investigación, Innovación y Creación .....	139
Cuadro 20. Cuestionario Estudiantes –Variable Estructura Administrativa y Financiera.....	139
Cuadro 21. Cuestionario Docentes –Variable Estructura Administrativa y Financiera .....	140
Cuadro 22. Rúbrica de Análisis Documental Variable Política Institucional Inclusiva con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación .....	144
Cuadro 23. Rúbrica de Análisis Documental Variable Integralidad con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación .....	145
Cuadro 24. Rúbrica de Análisis Documental Variable Flexibilidad con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación .....	146
Cuadro 25. Rúbrica de Análisis Documental Variable Procesos Académicos Inclusivos con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación .....	147
Cuadro 26. Rúbrica de Análisis Documental Variable Profesores Inclusivos con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación .....	148
Cuadro 27. Rúbrica de Análisis Documental Variable Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación .....	149
Cuadro 28. Rúbrica de Análisis Documental Variable Estructura administrativa y financiera con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación .....	150

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Ubicación geográfica de Santander y Área Metropolitana de Bucaramanga. ...	42
Ilustración 2. Campus El Jardín UNAB– Bucaramanga.....	44
Ilustración 3. Campus Terrazas UNAB– Centro de Servicios Universitarios- Bucaramanga.	44
Ilustración 4. Campus El Bosque UNAB-Facultad de Ciencias de la Salud-Floridablanca....	45

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1:</b> Validación de Juicio de Expertos Cuestionario a Estudiantes.....	291
<b>Anexo 2:</b> Validación de Juicio de Expertos Cuestionario a Docentes.....	300
<b>Anexo 3:</b> Validación de Juicio de Expertos Rúbrica para Análisis Documental.....	311
<b>Anexo 4:</b> Matriz de Operacionalización.....	314

## **Acrónimos**

<b>ACNUDH:</b>	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
<b>CEPAL:</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>CID:</b>	Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia
<b>CNA:</b>	Consejo Nacional de Acreditación
<b>DANE:</b>	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
<b>EI:</b>	Educación Inclusiva
<b>ICFES:</b>	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
<b>IES:</b>	Institución de Educación Superior
<b>MEN:</b>	Ministerio de Educación Nacional
<b>MISEAL:</b>	Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina
<b>NEE:</b>	Necesidades Educativas Especiales
<b>NED:</b>	Necesidades Educativas Diversas
<b>OCDE:</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>OEI:</b>	Organización de Estados Iberoamericanos
<b>ONU:</b>	Organización de Naciones Unidas
<b>PEI:</b>	Proyecto Educativo Institucional
<b>PIB:</b>	Producto Interno Bruto
<b>PISA:</b>	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
<b>PNUD:</b>	Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo
<b>SNIES:</b>	Sistema Nacional de Información de Educación Superior
<b>TIC:</b>	Tecnologías de la información y la comunicación

**UNAB:** Universidad Autónoma de Bucaramanga

**UNAM:** Universidad Nacional Autónoma de México

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Resumen

El dilema de cómo abordar la inclusión en la educación se ha convertido en una constante de la mayoría de países en el mundo. En el año 2013, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) publicó los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva, como documento orientador para las universidades colombianas. Esta investigación se basa en estos lineamientos, diseñando instrumentos y una metodología para medir el grado de inclusión social en la formación profesional universitaria, aplicándola a la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), institución de educación superior de impacto regional.

Se utilizó una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) de tipo descriptivo, no experimental y de corte transversal, elaborándose dos cuestionarios, aplicados tanto a una muestra de 311 estudiantes de último año como a 46 docentes de medio tiempo y tiempo completo de programas de grado. Así mismo, se realizó análisis de contenido del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Desarrollo y Perfiles de Carrera, mediante rúbrica de valoración. Los cuestionarios y la rúbrica abarcan 7 variables y 15 dimensiones derivadas de los lineamientos del MEN.

La metodología incluyó triangulación de los resultados, permitiendo identificar fortalezas y oportunidades de mejora. Para el caso de la UNAB, se identificaron fortalezas en las variables de Integralidad (Dimensiones de Calidad y Pertinencia) y de Profesores Inclusivos (Dimensiones de Respeto por la Diversidad e Innovación). Así mismo, se detectaron fortalezas en las dimensiones de Interdisciplinariedad y Apropiación Social del Conocimiento.

Por otro lado, se identificaron oportunidades de mejora en las dimensiones de Actualización y de Procesos Administrativos Flexibles. Estudiantes y docentes también llamaron la atención sobre debilidades en infraestructura y sugirieron programas de sensibilización y capacitación para evitar la discriminación entre estudiantes. De esta manera, se respondió a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el grado de inclusión social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB?

Como aporte final del proyecto, se resalta el diseño de una metodología que facilite el análisis e implementación de los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

**Palabras Clave: Inclusión, Educación Superior, Colombia, Diversidad**

## **Abstract**

Inclusive education has become a priority in many countries around the world. In 2013, the Ministry of Education in Colombia published the Guidelines for Inclusive Higher Education, a framework to be adapted by universities. Based on these guidelines, this study designed instruments and a methodology to measure the level of social inclusion at the undergraduate level. The instruments were applied at Universidad Autónoma de Bucaramanga, a regional university located in Northeastern Colombia. A mixed, descriptive, non-experimental and cross-sectional methodology was used. Two surveys were designed, in order to assess 311 senior students and 46 professors.

In addition, and by using a rubric, content analysis was done on the following documents: Institutional Educational Plan, Strategic Goals Plan and career profiles. Both the surveys and the rubric covered seven research variables and a total of fifteen dimensions, based on the Ministry's guidelines.

The results were analyzed by data triangulation. In UNAB's case, strengths were found on the variables of Integrality (Dimensions of Quality and Pertinence); and Inclusive Faculty (Dimensions of Respect for Diversity and Innovation). Other strengths are the dimensions of Interdisciplinarity and Social Appropriation of Knowledge.

Areas of improvement were identified on the dimensions of Actualization and Flexible Administrative Processes. Students and professors also noted weakness in infrastructure and the need for awareness and training programs focused on inclusion and diversity. The design of a methodology to facilitate the implementation of the Ministry's guidelines can be considered a contribution of this research.

**Keywords: Inclusion, Higher Education, Colombia, Diversity**





## **CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA**

El siguiente capítulo aterriza el concepto de inclusión en el ámbito de la educación superior como tendencia global y nacional. Dados los procesos de transformación social que actualmente se viven en Colombia, se evidencia una necesidad de articular la universidad a los retos y necesidades de una sociedad que busca ser más incluyente y equitativa. A continuación se presentan las preguntas que fundamentan esta investigación, además de detallarse el objetivo general, objetivos específicos y justificación de la misma.

### **1.1 El Problema**

El término Inclusión apareció en los años 90 en el foro internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en reemplazo al de integración, que hasta el momento se utilizaba con el objetivo de garantizar la participación de las personas con algunas necesidades educativas especiales en procesos de formación regulares. La inclusión nació de la idea de una educación para todos: niños, jóvenes y adultos -con y sin necesidades educativas especiales- dentro de un mismo sistema de educación, encontrando en la diversidad una posibilidad de riqueza social (UNESCO, 1994).

Producto de la reflexión realizada por la UNESCO (1994), se obtuvo como resultado la Declaración de Salamanca, la cual definió una serie de principios, políticas y prácticas en torno a las necesidades educativas especiales. La inclusión se convirtió en tema de interés mundial, haciendo también referencia a la apertura de espacios y campos de acción para poblaciones diversas, ya sea por su origen étnico, orientación sexual, afinidad religiosa o procedencia geográfica, entre otros.

En Colombia, se han establecido normativas para garantizar la inclusión, desde la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1996, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002 y

el Decreto 366 de 2009, que en su conjunto protegen los derechos educativos y de integración social de poblaciones vulnerables, incluyendo a quienes se encuentran en situación de discapacidad.

En el año 2013, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2013) publica los lineamientos **Política de Educación Superior Inclusiva**, los cuales abordan “la complejidad del contexto colombiano, la pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las múltiples expresiones de inequidad en las regiones” (p. 41).

Así mismo, los lineamientos del MEN hacen una clara articulación entre los procesos académicos inclusivos y el horizonte deseable para Colombia:

Unos procesos que articulan estrategias y acciones que hacen de la educación una herramienta central en la construcción de la paz, y permiten no sólo transformar realidades y desaprender los comportamientos violentos, sino también abrir la posibilidad para pensar el post-conflicto en el marco de una sociedad diversa e incluyente. (MEN, 2013, p. 52).

Sin embargo, y a pesar de los evidentes esfuerzos en cuestión de directrices internacionales y políticas nacionales, la inclusión en Colombia sigue siendo un tema aún no interiorizado debidamente por la sociedad, y particularmente por el sistema de educación superior. Es indiscutible que la inclusión debe priorizarse y visibilizarse con programas estructurados y sostenibles en todas las regiones del país.

Este tema se ve igualmente reforzado desde el Gobierno Nacional por el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, cuyos pilares son la paz, la equidad y la educación, como círculo virtuoso descrito de la siguiente forma:

Una sociedad en paz es una sociedad que puede focalizar sus esfuerzos en el cierre de brechas y puede invertir recursos en mejorar la cobertura y calidad de su sistema educativo. Una sociedad equitativa es una sociedad sin marcadas diferencias socio-económicas que permite la convivencia pacífica y facilita las condiciones de formación en capital humano. Finalmente, una sociedad

educada es una sociedad que cuenta con una fuerza laboral calificada, sin grandes diferencias de ingresos y con ciudadanos que resuelven sus conflictos sin recurrir a la violencia. De forma más simple: la paz favorece la equidad y la educación, la equidad propicia la paz y la educación, y la educación genera condiciones de paz y equidad. (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 28).

Este escenario propuesto desde el Gobierno Nacional, y matizado por los actuales acuerdos con los grupos guerrilleros al margen de la ley que buscarían desmovilizarse y reintegrarse a la vida civil, implica una transición que requerirá no solo esfuerzos del Estado, sino de todos los sectores y organizaciones sociales. En particular, las provincias juegan un papel muy importante ya que:

Es crucial que los actores regionales, que hasta cierto punto han sido rehenes del centralismo y de la coerción por el otro, ejerzan su rol como sujetos de desarrollo y reconciliación, y que generen acuerdos sobre el destino económico, político y social que requieren las regiones de Colombia. Pero no se trata de conversaciones en las que cada quien defiende el interés de su sector. Se trata de diálogos de construcción conjunta, en los que la pregunta fundamental es: cada quien, desde su lugar social, económico y político, qué está dispuesto a aportar para que en el territorio se cree una nueva realidad. (Llorente, Guarín & Rivas, 2014, p. 15).

Por lo tanto, es necesario consolidar consenso social, y enfocar la atención hacia un problema subyacente de debilidad en las regiones; de forma que se fortalezca una visión de país incluyente y equitativo. Es en este contexto de construcción de nuevo tejido social que surge la pregunta de si la universidad colombiana está articulada con los objetivos de país y si responderá de manera eficaz a los profundos cambios sociales que se avecinan. ¿Es posible hablar de universidades inclusivas en Colombia?

Para el caso de esta investigación, se toma el ejemplo de una universidad de región como es la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). Esta institución de educación superior privada tiene área de influencia en el nororiente colombiano, particularmente el Departamento de Santander, con sede principal en su ciudad capital, Bucaramanga. La UNAB

se define como no confesional y sin ánimo de lucro, atendiendo una población de 10.000 estudiantes.

Teniendo en cuenta los elementos arriba expuestos, y el rol de las universidades en este nuevo escenario social, surgió la pregunta: ¿hay un terreno abonado para que la comunidad educativa de la UNAB incorpore en su quehacer acciones concretas de inclusión social? El tema cobra mayor sentido al observar cómo en los últimos años la población estudiantil de la UNAB se ha vuelto más diversa, entre otras razones, por ser institución receptora de estudiantes bajo el programa **Ser Pilo Paga** del Gobierno Nacional, el cual inició en el 2015 y que apoya económicamente a jóvenes con escasos recursos económicos.

Siendo la UNAB una institución educativa de referencia en el nororiente colombiano, se puede considerar como laboratorio social de un territorio específico del país. Por lo anterior, se buscó indagar si esta comunidad educativa está preparada para compartir su espacio y horizonte con poblaciones no tradicionales y diversas, y si desde su formación profesional se favorecen actitudes en pro de la inclusión y la diversidad. Se estableció como prioritario determinar ¿qué tan articuladas están las políticas institucionales y el modelo de formación con el nuevo proyecto de país?

En síntesis, ¿Cuál es el grado de inclusión social en la formación profesional de la UNAB? A partir de las respuestas a los interrogantes arriba expuestos, se identificaron fortalezas y oportunidades de mejoramiento y de desarrollo institucional, que fomenten a largo plazo un ambiente inclusivo en toda la comunidad académica. Además, se construye y aplica una metodología que puede servir de referencia para otras instituciones de educación superior del país, contribuyendo así a cumplir con los objetivos del gobierno nacional y del escenario de una Colombia tolerante, equitativa y en paz.

## **1.2 Objetivos**

En concordancia con el problema anteriormente explicado, a continuación se presentan el objetivo general y objetivos específicos de la investigación. Alineados con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y enmarcados en el ámbito de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, los objetivos específicos dan cuenta del proceso seguido por la investigación, incluyendo los instrumentos diseñados y el resultado esperado de la misma.

### **Objetivo General:**

Describir el grado de inclusión social en la formación profesional presencial de la Universidad Autónoma de Bucaramanga –UNAB- según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar las percepciones que tienen estudiantes y docentes sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.
- Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que aluden a la inclusión social en los documentos institucionales
- Determinar los retos y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a los indicadores estudiados.

### 1.3 Justificación

El dilema de cómo abordar la diversidad y la inclusión en la educación se ha convertido en una constante de la mayoría de países en el mundo, y un compromiso que adquirieron los Ministros de Educación de los países iberoamericanos en el documento **Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**.

En este documento, publicado en el 2010 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), adscrita a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana, se estableció como principio **Educar en la Diversidad: de la descentralización a la sensibilidad ante la diversidad**.

El aprendizaje de la diferencia, como lo indicó este documento, no debe considerarse como un curso o una asignatura más, sino “pensar de modo tal que el propio educando sea traspasado por la diferencia, y que el otro implique también una interrogación sobre sí mismo” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL *et al.*, 2010, p. 91).

Es importante enfatizar en esta distinción porque el debate al interior de las instituciones educativas se ha centrado tradicionalmente en temas como la conveniencia de la inclusión, y los modelos y/o herramientas para lograr su adecuada aplicación. Dado que el énfasis se ha dirigido naturalmente a la atención de estas minorías en particular, de manera menos profunda se ha reflexionado sobre cómo influir positivamente en las percepciones y actitudes de la mayoría: los niños, jóvenes y adultos que quizás no representen grupos culturales diversos o exhiban algún tipo de discapacidad, pero que sin duda alguna tienen el potencial de contribuir a la construcción de una sociedad más tolerante y respetuosa con la diferencia.

Es necesario reflexionar sobre lo que sucede al interior del campus universitario en Iberoamérica, y especialmente en Colombia, dado que los avances de la inclusión en la educación superior son incipientes en comparación con la educación básica y media. Lo

anterior sucede en parte porque los esfuerzos se han centrado principalmente en temas de acceso y cobertura; y, más recientemente, calidad.

Igualmente, es importante anotar que el porcentaje de la población discapacitada y/o en situación de vulnerabilidad que opta por el camino de la universidad ha sido tradicionalmente poco representativa, siendo más frecuente la ruta de los programas vocacionales o de inserción laboral temprana. Los programas de inclusión de las universidades son aún precarios y tímidos; aunque son las universidades -desde sus programas académicos y proyectos de investigación- las que tienen el potencial y deber de priorizar las agendas de inclusión y diversidad.

Las políticas de inclusión en la educación superior constituyen una forma proactiva de enfrentar la persistente desigualdad social que aqueja a América Latina. Los procesos de inclusión social elevan el nivel de formación profesional, impactan positivamente los entornos sociales de los integrantes de las comunidades universitarias y fomentan procesos de cohesión social, tal y como concluyen autores como De Avila, Peter y Zapata (2013):

Es imperante que los ministerios de educación, las asociaciones de universidades, los sistemas nacionales de ciencia y tecnología, y todas las instituciones públicas y privadas relacionadas con la educación reciban el apoyo técnico y metodológico, que necesitan para desarrollar políticas públicas de inclusión social que sean viables. Las IES son espacios importantes dentro de los que se realizan investigaciones innovadoras, se generan conocimientos nuevos y se forma a los futuros profesionales que contribuirán al desarrollo de sus países. Por esta razón, es importante que estas instituciones apoyen el desarrollo de estrategias, métodos y técnicas para mejorar el acceso de los grupos menos favorecidos y vulnerables de la sociedad a este espacio. La implementación de estas medidas requiere de amplio esfuerzo y son de largo plazo, acompañadas de un trabajo sistemático dentro de las organizaciones en las que se quiere introducir medidas de inclusión social y equidad, para poder lograr un cambio estructural permanente. (De Avila *et al.*, 2013, p. 134).

En conclusión, el presente trabajo investigativo derivó de la necesidad de apoyar la educación inclusiva como tendencia mundial, regional y nacional, de forma que a largo plazo se consolide la equidad social y se cierre la brecha en el ámbito de la educación superior. Un

primer paso en este sentido consiste en abrir espacios para implementar programas orientados a lograr la igualdad de oportunidades, fundamentalmente para los grupos menos favorecidos y más vulnerables.



## **CAPÍTULO 2: MARCO CONTEXTUAL**

El marco contextual de esta investigación se presenta en cuatro partes. En primer lugar, un contexto mundial que da cuenta de las directrices de organismos globales y multilaterales en favor de la inclusión; seguido de un contexto regional, entendido este como Latinoamérica o Iberoamérica, en donde se dan a conocer indicadores comparativos de inclusión social entre países. En tercer lugar, se aborda el contexto de Colombia, detallando la legislación en favor de la inclusión y la diversidad y explicando el sistema de educación superior en el país. Finalmente, se describe el contexto local, desde el Departamento de Santander y el Área Metropolitana de Bucaramanga, área de influencia de la UNAB; concluyendo con una caracterización de esta institución de educación superior.

### **2.1 Contexto Mundial**

Como se mencionó anteriormente, a partir de la década de los 90, numerosas organizaciones internacionales elaboraron declaraciones a favor de la inclusión, destacándose: La Convención Internacional sobre Derechos del Niño de la ONU (1989), la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfaciendo Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990), las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de la ONU (1994) y la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994); siendo esta última una de las más importantes para el movimiento de inclusión, dado que impartió los principios, políticas y prácticas para reafirmar el derecho que todas las personas tienen a la educación independientemente de sus diferencias particulares.

Así mismo, las Directrices sobre Políticas de la Inclusión en la Educación publicadas por la UNESCO en la 2009, llaman la atención sobre los avances a nivel global en cuanto al descenso en el número de niños no escolarizados y el aumento de las tasas de matrícula. Es

decir, el énfasis en la última década es en aquellos educandos que todavía no están escolarizados, aquellos a quienes es difícil llegar, o en los niños y jóvenes que asisten a la escuela pero que están excluidos del aprendizaje.

Para la UNESCO, por lo tanto, la inclusión significa también:

(...) estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materia de estructuras y gobernanza de la educación. Entraña mejorar las contribuciones, los procesos y los entornos con miras a promover el aprendizaje en el nivel del educando en su entorno de aprendizaje y, en el nivel del sistema, para apoyar la experiencia educativa en su conjunto. (UNESCO, 2009, p. 7).

Esta concepción se reiteró en la reunión del Foro Mundial sobre la Educación celebrada en Dakar en abril de 2000, a fin de revisar los progresos realizados desde 1990. Este Foro declaró que:

La Educación para todos debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los más desamparados, comprendidos los niños que trabajan, los habitantes de zonas rurales remotas y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por conflictos, el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, y las personas con discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje. También se subrayó la atención especial que se debe prestar a las niñas y las mujeres. (UNESCO, 2009, p. 8).

En síntesis, existe en la actualidad una gran variedad de compromisos internacionales en donde la educación se constituye en eje clave de desarrollo. Estas convenciones y tratados son ratificados por los gobiernos de los diferentes países en el mundo y, por lo tanto, “debido al carácter jurídicamente vinculante de muchos de los pactos, se ha logrado situar la educación como un derecho no menos importante que los civiles y políticos” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL *et al.*, 2010, p. 21).

En el siguiente cuadro se exponen las diferentes convenciones y normativas que en el contexto global se han establecido a favor de la inclusión, cubriendo aspectos desde lucha contra la discriminación, fortalecimiento de derechos humanos, respeto a la diversidad, protección de pueblos indígenas, trabajadores y personas en situación de discapacidad.

Cuadro 1. Convenciones y declaraciones en materia de educación inclusiva.

<b>Convenciones</b>	<b>Declaraciones</b>
Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)	Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1966)	Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990)
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966)	Declaración de Nueva Delhi (1993)
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia (1995)
Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)	Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (1997)
Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989)	Declaración de Recife de los Países del Grupo E-9 (2000)
Convención sobre los Derechos del Niño (1989)	Declaración de Beijing de los Países del Grupo E-9 (2001)
Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990)	Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2005)
Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación (1999)	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007)
Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales (2005)	
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)	

Nota: Fuente, Adaptado de UNESCO (2009).

## **2.2 Contexto Regional**

En el 2008, los Ministros de Educación de los países iberoamericanos adquirieron un compromiso durante la XVIII Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno detallado en el documento **las Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la**

**generación de los Bicentenarios**, liderado por la OEI, la CEPAL y la Secretaría General Iberoamericana. Los objetivos de este proyecto se resumen así: “mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL *et al.*, 2010, p. 29).

El compromiso fue hacer frente a retos como analfabetismo, abandono escolar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública. Así mismo, buscó alinearse con demandas de la sociedad del conocimiento como incorporación de las TIC, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL *et al.*, 2010). La apuesta por la educación inclusiva se resume de esta forma en el documento:

La inclusión educativa supone un proceso en el que hay que enfrentarse a desafíos continuos cuya correcta superación conduce, sin duda, a mejorar la calidad educativa para todos los alumnos. En este proceso es preciso defender los valores de equidad y de respeto a las diferencias para contribuir al cambio de actitudes y generar apoyo social; identificar y suprimir las barreras para el aprendizaje y la participación; crear oportunidades para que todos, en especial para que los grupos habitualmente excluidos se sientan reconocidos; capacitar a los profesores y cuidar sus condiciones de trabajo; favorecer la participación familiar, y crear un movimiento político y social que ayude a la inclusión educativa. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL *et al.*, 2010, p. 97).

En el contexto regional, es importante también resaltar el estudio realizado por la Revista *Americas Quarterly* (2015) sobre **Índice de Inclusión Social**, y el cual comparó 17 países en América Latina usando 15 variables que incluyen: porcentaje de crecimiento del PIB 2004-2014, proporción del PIB invertido en programas sociales, matrícula de educación secundaria, derechos políticos, civiles, de la mujer y LGBT, inclusión etnoracial, participación

ciudadana, inclusión financiera de género, porcentaje de la población que vive con más de cuatro dólares al día, empoderamiento personal, capacidad de respuesta del gobierno, acceso a una vivienda adecuada y acceso a un empleo formal.

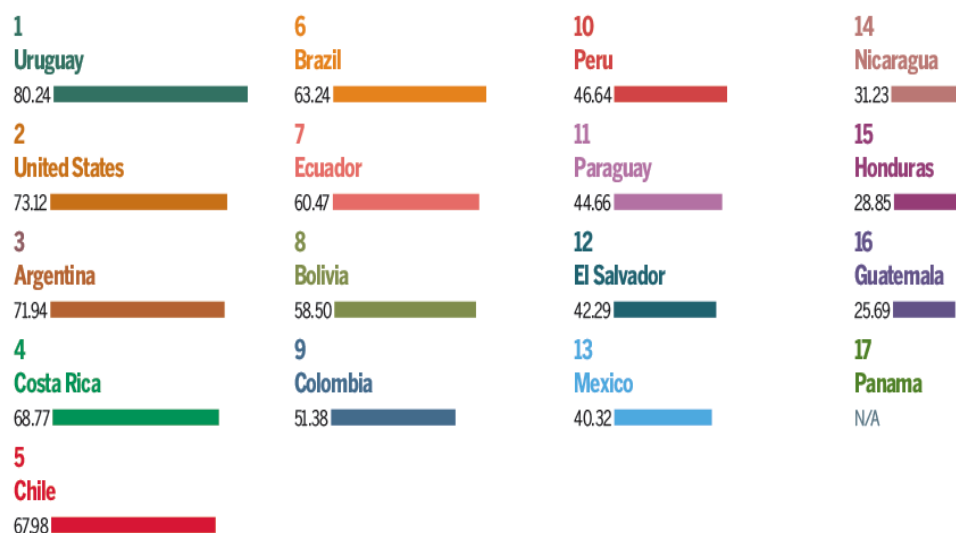


Figura 1. Índice de inclusión social por países.

Fuente: Revista Americas Quarterly

Los resultados del estudio ubicaron a Uruguay como uno de los países con mayor inclusión social de Sur América, con liderazgo en aspectos como derechos LGBT y acceso a empleos formales, y progreso en áreas como inclusión financiera y proporción del PIB invertido en proyectos sociales.

Guatemala y Honduras continuaron en los últimos lugares de la lista en la mayoría de los indicadores, con altos índices de pobreza, falta de oportunidades, desigualdad en cuanto al género y la raza, así como deficiente acceso a educación y a empleos formales.

Sin embargo, y de acuerdo a este estudio, en general la pobreza parece estar retrocediendo en países como Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú, El Salvador y Costa Rica. Colombia por su parte, ha venido mejorando sustancialmente en lo que respecta a generación y ejecución de políticas públicas de inclusión social en los últimos años, ocupando el puesto número 9 de los 17 países evaluados.

Este estudio de *Americas Quarterly* permite concluir que en América Latina, la incorporación de políticas y programas a favor de la inclusión social y la equidad, plantean retos similares a los observados en otras áreas del desarrollo. Sobre este tema llaman la atención De Avila *et al.* (2013) citando a Rodríguez & Mallo (2012) y Mato (2008): “Al ser una región caracterizada por procesos históricos de colonización y fragmentación, la región aún conserva profundas desigualdades sociales” (De Avila, *et al.*, 2013, p. 130).

Chiroleu (2013) abordó la expansión de oportunidades en la educación superior producida en las últimas décadas en América Latina, comparando cuatro países: Argentina, Brasil, México y Venezuela. La autora justifica la selección de estos cuatro países dado que todos percibían una mejoría de los indicadores sociales con fuerte concentración en la distribución del ingreso. Así mismo, los cuatro países presentaban trayectorias divergentes en lo que tiene que ver con estructuras sociales. La autora concluye que en los cuatro casos nacionales:

Se han ampliado y diversificado en la última década la cobertura territorial de la oferta de nivel superior y se han generado mecanismos de diversa envergadura, para cubrir los requerimientos de poblaciones con distinto grado de dificultades económicas. Entre estas estrategias de ampliación de la oferta, pueden señalarse dos mecanismos principales: la expansión institucional y el apoyo económico directo, a través de becas o créditos, a menudo complementadas por políticas de acción afirmativa. (Chiroleu, 2013, p. 294).

Se señala que, en casos como Argentina, Venezuela y Brasil, la expansión institucional ha ido de la mano de la creación de nuevas instituciones públicas. En el caso de México, ha sido más relevante la expansión del sector privado. La autora enfatiza que en todos los casos “se ha privilegiado la interiorización de establecimientos para atender las necesidades de poblaciones tradicionalmente descuidadas. Asimismo, se han creado instituciones de carácter étnico (universidades indígenas, interculturales) para mejorar la inclusión en los estudios superiores de algunos grupos” (Chiroleu, 2013, p. 280).

Las conclusiones más relevantes de este análisis es que de los cuatro países, Venezuela es el que adquiere una singularidad más marcada; ya que:

Inserto en un proyecto político de transformación social, se generan políticas de ampliación de las bases sociales de la educación superior. Sin embargo, la creación de instituciones paralelas a las tradicionales que además están sospechadas por la interferencia de componentes ideológicas e inmersas en un fuerte debate en torno a sus niveles de calidad, introduce un elemento que condiciona los resultados concretos de los graduados en términos de su inserción en el largo plazo en la estructura productiva y social. (Chiroleu, 2013, p. 19).

Para el caso de Argentina, Brasil y México, la autora concluye:

(...) se aplican políticas que comparten el mismo objetivo democratizador, pero cuyo énfasis una vez más, se ha ubicado preferentemente en el acceso a las instituciones de educación superior, desconociendo así, la complejidad de los procesos psico-sociales que éste pone en marcha y que puede conducir a rendimientos y resultados diferentes según el sector social de pertenencia. (Chiroleu, 2013, p. 19).

En tercer lugar, y tomando en cuenta el indicador de recursos asignados, la autora nota que países como Brasil, México y Venezuela están efectuando importantes aportes económicos al sistema de educación. Finalmente, otro tema crucial es el de la calidad de las instituciones a las que acceden los grupos más desfavorecidos:

En este sentido, la generación de establecimientos o sistemas paralelos como es el caso de Venezuela, o en Brasil, el financiamiento público de cursos en instituciones privadas de dudosa calidad, o aún la creación de universidades interculturales como es el caso de México, merece abordarse en toda su complejidad creando mecanismos que permitan una evaluación permanente de la calidad de la oferta educativa. (Chiroleu, 2013, p. 20).

### **2.3 Contexto Nacional**

Para el caso nacional, la Constitución Política de la República de Colombia (1991) estableció, en su momento, la promoción, reconocimiento, garantía y restitución de los

derechos fundamentales, civiles políticos, económicos, culturales, sociales y colectivos de todos los habitantes del país sin distinción de etnia, culto o creencia, género o condición socioeconómica, con especial atención hacia los niños, niñas, jóvenes, personas mayores y en condición especial de discapacidad.

La normatividad colombiana que favorece la inclusión se sintetiza en el siguiente cuadro, que menciona tanto la Constitución Política de Colombia, como las leyes de educación y de ratificación de las convenciones internacionales en favor de los derechos humanos y la inclusión, culminando con los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional.

Cuadro 2. Legislación Colombiana en favor de la inclusión.

Año	Normatividad
1991	Constitución Política de Colombia (Art. 13, 44, 47, 68) • Protección contra abusos y maltrato • Derechos fundamentales: salud, familia, empleo, educación
1994	Ley 115: “Ley General de Educación” (Cap. I Art. 46, 47, 48)
1996	Decreto 2082 (Art 6, 7, 8): Adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente.
1997	Ley 361: (Cap. II; Educación) Se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación.
2002	Ley 762: (Aprueba Convención OEA, 1999)
2009	Decreto 366: “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”.
2009	Ley 1346 (Aprueba Convención ONU 2006), por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
2013	Lineamientos <b>Política de Educación Superior Inclusiva</b> , del Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN-

Nota: Elaboración propia.



Sin embargo, estos esfuerzos en políticas y normativas siguen siendo insuficientes para contrarrestar los indicadores de desigualdad y mejorar sustancialmente la educación en Colombia.

Lo anterior es refrendado por el desempeño global del país en las pruebas *Program for International Student Assessment (PISA)*, lideradas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y que evalúan cómo los estudiantes de 15 años aplican en su vida real los conocimientos de lectura, matemática y ciencia.

Según reporte del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en la medición correspondiente al año 2012, “en todas las áreas los puntajes promedio de los países latinoamericanos son significativamente inferiores al promedio OCDE” (ICFES, 2013, p. 7). En esta prueba del 2012, se evaluaron estudiantes de 65 países; y para el caso de Colombia, el país ocupó el puesto 62 en matemáticas; el puesto 58 en ciencias y el puesto 54 en lectura.

En un reporte del 2013 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Colombia ocupa el puesto 12 en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en América Latina, muy por debajo de Chile, Argentina, Uruguay y Cuba.

El IDH mide tres aspectos: una vida larga y saludable, medida por la esperanza de vida al nacer; los conocimientos, medidos por la tasa de alfabetización de adultos (con una ponderación de dos tercios) y la combinación de las tasas brutas de matriculación primaria, secundaria y terciaria (con una ponderación de un tercio). Según el informe, en Colombia los niños estudian en promedio 7,3 años, versus un período esperado de 13,6 años (El Espectador, 2013).

Sin embargo, hay otros campos en los cuales Colombia reporta avances; como lo es el acceso a la educación superior. Según los últimos boletines estadísticos del MEN, actualmente el país tiene una tasa de cobertura en educación superior cercana al 47%, registrando un

crecimiento de más de 18 puntos porcentuales en los últimos 10 años, y contando con oferta educativa en 70% de los municipios del país (MEN, 2015).

Uno de los grandes retos en los años por venir es lograr una mejor transición entre la educación media y la educación superior, que actualmente se registra en un 34,6%. Según estas estadísticas, de cada 100 estudiantes que culminaron grado 11 en el año 2013, aproximadamente 35 hicieron tránsito inmediato a educación superior (MEN, 2015).

Autores como Melo, Ramos y Hernández (2014) han llamado la atención de que en el ámbito de la educación superior, “los retos actuales de Colombia son la ampliación de los niveles de cobertura y el mejoramiento de la calidad de las instituciones que ofrecen servicios educativos en este nivel de enseñanza” (Melo *et al.*, 2014, p. 2). Adicionalmente, estos autores afirman:

Si bien durante las dos últimas décadas el número de estudiantes matriculados ha crecido de manera importante, especialmente en la formación técnica y tecnológica, en un contexto internacional las tasas de cobertura continúan siendo bajas y no superan el 50%. (Melo *et al.*, 2014, p. 2).

La tasa de cobertura de Colombia es relativamente baja cuando se compara con países desarrollados como Estados Unidos, Finlandia, España, Nueva Zelandia, Australia, Noruega y con un grupo de países latinoamericanos como Argentina, Chile, Cuba, Uruguay y Puerto Rico, cuyas tasas de cobertura superan el 60% (Melo *et al.*, 2014).

De otro lado, se resalta que la calidad del sistema de educación superior en Colombia es heterogénea, pues coexisten instituciones reconocidas por su excelencia con instituciones caracterizadas por bajos niveles de calidad.

Por otro lado, y en referencia a la articulación con la economía del país, los autores señalan que “no existe una conexión clara entre las necesidades del sector productivo y la formación profesional, lo cual constituye una limitación para el desarrollo económico del país” (Melo *et al.*, 2014, p. 2).

Para atender la demanda por servicios de educación superior, en el año 2012 el país contaba con 288 instituciones, de las cuales 81 corresponden a universidades, 120 a instituciones universitarias, 50 a instituciones tecnológicas y 37 a instituciones técnicas.

La siguiente tabla muestra el crecimiento en matrícula entre universidades públicas y universidades privadas desde el año 2009 en adelante, viendo un incremento notorio en la matrícula de universidades privadas entre los años 2011 a 2013.

**Tabla 1. Evolución de matrículas en IES colombianas**

<b>Matrícula</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
IES publicas	878.558	927.295	983.369	1.004.459	1.106.244
IES privadas	691.889	747.125	835.935	872.919	1.002.980
Total	1.570.447	1.674.420	1.819.304	1.877.378	2.109.224
Variación % frente al periodo anterior	8,71%	6,62%	8,65%	3,19%	12,34%

Nota: Adaptado de, Observatorio de la Universidad Colombiana (2016).

También se muestra a continuación el incremento en matrícula por niveles de formación entre los años 2009 y 2013. Se observa aquí un incremento sustancial en la educación tecnológica y en el nivel de especialización y maestría; y un incremento moderado en la educación de grado y de doctorado.

**Tabla 2. Evolución de matrículas en IES colombianas por niveles de formación**

<b>Matrícula</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Técnica	185.322	93.014	80.210	60.813	83.483
Tecnológica	297.183	449.344	512.500	524.473	604.410
Universitaria	1.011.021	1.045.570	1.120.659	1.180.532	1.295.528
Especialización	54.904	60.358	74.228	75.688	82.515
Maestría	20.386	23.808	28.915	32.553	39.488
Doctorado	1.631	2.326	2.792	3.319	3.800
Total	1.570.447	1.674.420	1.819.304	1.877.378	2.109.224

Nota: Adaptado del Observatorio de la Universidad Colombiana (2016).

Un aspecto importante dentro del sistema de educación superior colombiano es la deserción, la cual el MEN mide a través del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), y mediante dos indicadores claves de referencia internacional: la tasa de

deserción anual y la tasa de deserción por cohorte. El primero de estos dos indicadores mide el comportamiento del fenómeno en el corto plazo; mientras el segundo evidencia una tendencia estructural y refleja en el largo plazo la permanencia de los estudiantes que ingresaron en un mismo periodo de tiempo.

La deserción del primer tipo (anual) ha tenido una evolución favorable durante los últimos 4 años, cerrando en 10.1% en 2014, cifra inferior a la de países como Brasil (18%) y Estados Unidos (18.3%) (MEN, 2015).

Por su parte, la tasa de deserción por cohorte, se ubica en 45,5%, lo que deja a Colombia en una posición intermedia entre México con 42%, Argentina con 43%, Venezuela con 52% y Chile con 54% (MEN, 2015).

Según Torres & Zúñiga (2012), la deserción obstaculiza la ampliación en la cobertura de la educación superior y retrasa para el país la formación de capital humano capacitado clave para el crecimiento, el desarrollo económico y la equidad social.

En general, las razones por las cuales los estudiantes abandonan sus estudios, de acuerdo con el estudio del MEN (2009), son principalmente de índole personal (edad, género, situación laboral), académicas (área de conocimiento y puntaje del ICFES), socioeconómicas (nivel de ingresos, educación de la madre, tasa de desempleo de la región, número y posición entre los hermanos) e institucionales (facilidad de apoyo financiero).

Finalmente, se resalta el documento **La Educación en Colombia** publicado por la OCDE en el 2016, el cual analiza la educación superior y los problemas claves a los que el país se enfrenta en su esfuerzo por transformar el sector. Este documento plantea que:

El sistema de educación superior en Colombia ha progresado notoriamente durante la década pasada. La tasa de matrículas se ha duplicado y un número creciente de jóvenes de hogares de bajos ingresos ha ingresado a la educación superior gracias a programas como la iniciativa **Ser Pilo Paga**. Se han adoptado medidas importantes para desarrollar el aseguramiento de calidad y los sistemas de información. (OCDE, 2016, p. 268).

Pero al mismo tiempo, la OCDE señala que el país debe continuar mejorando la calidad y pertinencia de la educación superior, al mismo tiempo que mejore la cobertura y atraiga y acoja un alumnado cada vez más diverso. En síntesis: “Esto implicará mayores esfuerzos para orientar y apoyar a los estudiantes a lo largo del desarrollo de su educación superior, especialmente los jóvenes de orígenes menos favorecidos, y abordar los obstáculos económicos y geográficos para el acceso” (OCDE, 2016, p. 268).

Ya desde el año 2007, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia viene trabajando para consolidar esfuerzos en favor de la inclusión en la educación superior, cuando inició un estudio en conjunto con el Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Universidad Nacional de Colombia para la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en este subsistema educativo. El documento oficial resalta que:

(...) en el estudio fueron consultadas el total de las IES del país en 2007, de las cuales 127 (31 oficiales y 96 privadas) reportaron una relación sobre el tema comprendida entre el primer semestre del 2002 y el primer semestre del 2007. (MEN, 2013, p. 38).

Uno de los hallazgos más significativos de este estudio fue el aumento del registro de la población diversa matriculada en el periodo 2002–2007, aumentando en un 908%, “pasando de 242 estudiantes en el I–2002 a 2.439 en el II–2007” (MEN, 2013).

Lo anterior abrió el camino para iniciar en el 2012 una revisión conceptual y determinar los posteriores lineamientos, priorizando grupos considerados “más proclives a ser excluidos del sistema educativo por circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, y que afectan los procesos de aprendizaje” (MEN, 2013, p. 41).

Estos cinco grupos son: personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; grupos étnicos como comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras y pueblos indígenas; población víctima según lo estipulado en la Ley 1448; población desmovilizada en proceso de reintegración y población habitante de frontera.

El trabajo de investigación arriba mencionado dio origen a la publicación en el 2013 de los lineamientos de **Política de Educación Superior Inclusiva** del MEN, que se fundamentan en tres capítulos, los cuales plantean la visión esencial que sustenta el paradigma de la educación inclusiva en la educación superior.

El primer capítulo expone de manera general las bases conceptuales sobre el tema y las principales características de la educación inclusiva. Estas características surgen de la investigación y reflexión basada en la lectura de artículos nacionales e internacionales y en entrevistas realizadas a los autores Mel Ainscow, Artemi Sakellariadis y Clementina Acedo, ilustradas en el siguiente esquema.

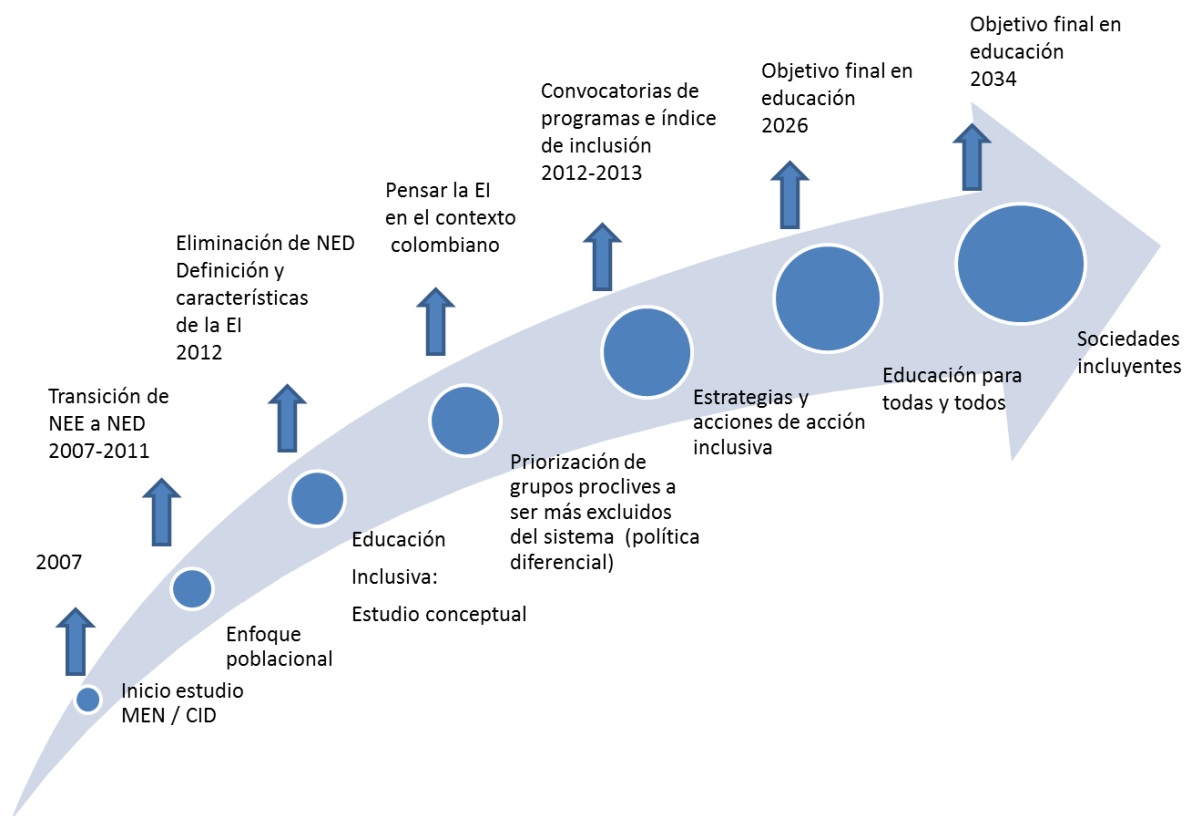


Esquema conceptual 1. Características de Educación Inclusiva, Lineamientos del MEN.

Fuente: Lineamientos Políticas de Educación Superior Inclusiva del MEN.

El segundo capítulo examina la dinámica de la educación inclusiva en educación superior y presenta los principales retos que enfrenta el sistema. Finalmente, el tercer capítulo presenta las estrategias y acciones de política pública implementadas, con el objetivo de articular la educación inclusiva a una realidad social transformadora en Colombia.

En conclusión, los lineamientos explican cómo la educación inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, pensada a partir de un modelo educativo abierto que entiende la diversidad como característica inherente al ser humano. Con este documento, el MEN buscó aterrizar el ideal conceptual de la educación inclusiva a la realidad colombiana, caracterizada por su riqueza étnica y cultural. El siguiente esquema resume las siete etapas del proceso que ha seguido el MEN en el ámbito de la educación superior inclusiva, sus principales características y el horizonte al 2034.



Esquema conceptual 2. Etapas del proceso de educación superior inclusiva del MEN.

Fuente: Lineamientos Políticas de Educación Superior Inclusiva del MEN

## 2.4 Contexto local

Esta investigación se suscribe al ámbito de la UNAB, localizada en el área metropolitana de Bucaramanga, capital del Departamento de Santander. El área metropolitana de Bucaramanga está compuesta adicionalmente por los municipios adyacentes de Floridablanca, Girón y Piedecuesta. Tal y como se muestra en la siguiente ilustración, Santander se ubica en el nororiente colombiano, representando la cuarta economía del país por su Producto Interno Bruto (PIB). El área metropolitana de Bucaramanga, a su vez, constituye la quinta zona más poblada del país.

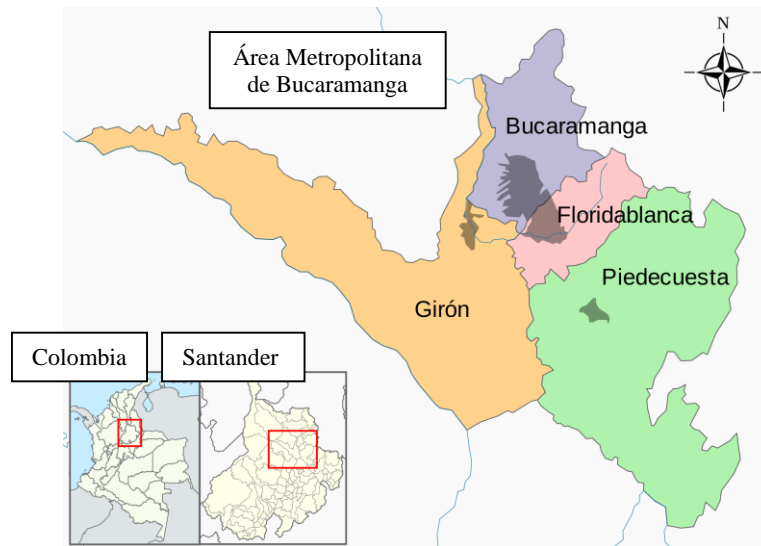


Ilustración 1. Ubicación geográfica de Santander y Área Metropolitana de Bucaramanga.

Fuente: Adaptado de Wikipedia

Según estadísticas del MEN, en el 2014 Santander tuvo una cobertura en educación superior del 43.27%, correspondiente a jóvenes con edades comprendidas entre los 17 y 21 años de edad; con 51% de estos jóvenes accediendo a universidades oficiales y el 49% restante, a universidades privadas (MEN, 2014).

Bucaramanga cuenta con una población de 646.789 habitantes dentro de la capital y 1.024.229 habitantes en el área metropolitana. El censo realizado por el Departamento



Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el 2005 arrojó los siguientes datos educativos: El 95,3% de la población de Bucaramanga mayor de 5 años sabe leer y escribir.

En cuanto a educación formal, la reciben así: el 48,8% de la población entre 3 y 5 años, el 93,1% de la población entre 6 y 10 años y el 82,6% de la población entre los 11 y 17 años. El 32,5% de la población residente en Bucaramanga, ha alcanzado el nivel básico primario y el 32,4% el nivel de secundaria; mientras el 13,2% ha alcanzado el nivel profesional y el 2,2% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es del 6,1% (DANE, 2005).

La UNAB se fundó en 1952, en una época de gran influencia de la iglesia católica y valores conservadores en la educación. En respuesta a la persecución política y laboral de profesores liberales y con ideas progresistas, un grupo de líderes de la ciudad crearon una institución educativa para dar la oportunidad de desempeño a docentes excluidos del sistema. Así se fundó el Instituto Caldas, que luego da origen a la Corporación UNAB, bajo principios de libre cátedra, tolerancia y respeto por la diferencia (UNAB, 2001).

La población actual de 10,000 estudiantes se forma en diferentes niveles (técnicos y tecnológicos, grado, especializaciones y maestrías) y modalidades de formación (presencial y virtual). La oferta académica está agrupada en 6 facultades: Ingenierías, Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídicas y Políticas y Estudios Técnicos y Tecnológicos.

La UNAB tiene dos campus en la ciudad de Bucaramanga y uno en el municipio de Floridablanca, todos dentro del área metropolitana antes señalada. La estructura directiva de la universidad está integrada por una Sala de Corporados, máximo órgano decisorio que nombra y regula la Junta Directiva, de la cual a su vez depende la Rectoría, la Vicerrectoría Académica y la Vicerrectoría Administrativa y Financiera. En diciembre del 2012, la UNAB obtuvo la

Acreditación de Alta Calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución 16515.



Ilustración 2. Campus El Jardín UNAB– Bucaramanga

Fuente: Oficina de Comunicaciones UNAB



Ilustración 3. Campus Terrazas UNAB– Centro de Servicios Universitarios- Bucaramanga

Fuente: Oficina de Comunicaciones UNAB



Ilustración 4. Campus El Bosque UNAB-Facultad de Ciencias de la Salud-Floridablanca

Fuente: Oficina de Comunicaciones UNAB

La misión de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (de acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2018), dice lo siguiente:

Formamos integralmente personas respetuosas de sí mismas y de los demás, con mentalidad global y emprendedora, capaces de ejercer su autonomía en el análisis y solución de necesidades de la sociedad, apoyados en la investigación y procesos innovadores y comprometidos éticamente con el desarrollo sostenible. Participamos activamente como agente transformador en los procesos de desarrollo del país y especialmente de las regiones donde desarrollamos nuestra actividad, con un enfoque de responsabilidad social. (UNAB, 2013).

En cuanto a la Visión 2013-2018, la UNAB ha establecido:

En el 2018 seguiremos siendo la primera universidad privada del nororiente colombiano. La UNAB acreditada institucionalmente, será reconocida por mantener estándares de calidad y pertinencia nacional e internacional en todos los niveles y modalidades de su oferta educativa, innovación de sus procesos académicos, calidad de los productos de investigación, aseguramiento

del conocimiento e impacto en las dinámicas del entorno regional y nacional. Serán sus características distintivas la formación integral con mentalidad global y emprendedora de sus estudiantes, la calidad de sus profesores, las competencias de sus colaboradores, los egresados vinculados a actividades productivas y en estrecha relación con la institución, la articulación de la investigación con la docencia y la extensión, la incorporación de las TIC, la sostenibilidad financiera y el sentido de responsabilidad social. (UNAB, 2013).

## CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

Desde la perspectiva de múltiples autores, el marco teórico inicia con la definición de inclusión y diversidad, como bases conceptuales de la presente investigación. Así mismo, se explican en detalle los principios y retos que sustentan los lineamientos de educación superior inclusiva del MEN. Estos dos principios (Integralidad, Flexibilidad) y cinco retos (Política Institucional Inclusiva, Procesos académicos inclusivos, Profesores inclusivos, Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo, Estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva) se constituyen en las variables de la investigación, y son abordados conceptualmente desde la perspectiva de varios teóricos.

Finalmente, se mencionan antecedentes relevantes y pertinentes a esta investigación desde el ámbito tanto internacional como nacional.

### 3.1 Concepto de Inclusión

Se empieza a hablar de inclusión en el ámbito educativo a principios de los años 80 en Estados Unidos y en Europa, con un enfoque hacia la atención de estudiantes en situación de discapacidad, según cita Infante (2010) a Fuchs & Fuchs (1994) y Lipsky & Gartner (1996).

Arnaiz (2002) anota que por mucho tiempo la política educativa propició que unos alumnos fueran integrados y otros no, originándose un sistema paralelo de educación especial. Esta separación, en sus palabras, “ha perpetuado la diferencia y ha promovido una visión tradicional y médica de la discapacidad centrada en un enfoque individual de la persona y en su supuesta falta de adecuación mental y física” (Arnaiz, 2002, p. 15).

El modelo clínico implicó que el diagnóstico de las personas en situación de discapacidad se viera influenciado “por las creencias y juicios sociales sobre la misma, a la vez

que por las expectativas sociales y culturales en marcos concretos como son los centros educativos” (Arnaiz, 2002, p. 15). Bajo este paradigma, la discapacidad se trata como enfermedad o desviación social, y se “centra su atención en las características negativas más que en los puntos fuertes y las habilidades de la persona” (p. 16).

Finalmente, argumenta que el concepto de educación inclusiva se fortalece para romper las prácticas tradicionales asociadas al modelo médico-psicológico. En primer momento, la educación inclusiva se ve como innovación de la educación especial, pero va progresivamente extendiéndose a todo el contexto educativo.

Autores como Infante (2010) indican que la reflexión y discusión de los diversos movimientos internacionales y organismos multilaterales favoreció un cambio frente a la definición de inclusión, invitando a las prácticas educativas accesibles para todas las personas (Infante, 2010).

Es importante anotar que el concepto de educación inclusiva o inclusión educativa puede también confundirse con el enfoque de integración, como lo señala López-Melero (2006):

(...) durante mucho tiempo se ha pensado que la educación inclusiva consistía en integrar niños con algún tipo de discapacidad en la escuela, pero sin que ello significara ningún tipo de cambio en la misma, y lo que es peor aún, sin que cambiase nada el pensamiento del profesorado ni su práctica educativa. (López-Melero, 2006, p. 12).

En la perspectiva de este autor, lo que interesa aquí no es que las personas aprendan más o menos de acuerdo a sus particularidades, sino que la escuela ofrezca otro modelo educativo donde aprendan todos a convivir, puesto que “la educación y la cultura son las únicas herramientas que pueden humanizar al ser humano y sólo así se producirá progreso humano” (López-Melero, 2006, p. 12).

Rosano (2007) coincide con la anterior postura cuando afirma que la visión de la integración es una mirada desde un enfoque segregacionista. Por otro lado, “la nueva visión

incluyente es una mirada, no necesariamente desde fuera, sino desde un lugar donde se tiene una perspectiva de toda la sociedad” (p. 4).

Tal y como señala Muntaner (2010), estos dos conceptos “suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención” (p. 6). La integración, a diferencia de la inclusión, sigue un modelo educativo en donde se acogen diversidad de alumnos, pero que deben adaptarse a los métodos existentes.

La siguiente tabla muestra las principales diferencias entre inclusión e integración.

Cuadro 3. Diferencias conceptuales entre integración e inclusión

<b>Inclusión</b>	<b>Integración</b>
Inserción total e incondicional	Inserción parcial y condicional
Exige rupturas en los sistemas	Pide concesiones a los sistemas
Cambios que benefician a todas y a cualquier persona	Cambios prioritariamente para personas con discapacidad.
Exige transformaciones profundas	Se contenta con transformaciones superficiales.
La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y con esto , se vuelve más atenta a las necesidades de todos/as	Las personas con discapacidad se adaptan a la realidad de los modelos que ya existen en la sociedad.
Defiende los derechos de todas las personas, con o sin discapacidad.	Defiende los derechos de las personas con discapacidad
Introduce a los sistemas a los grupos de estudiantes/as y paralelamente, transforma dichos sistemas para que se conviertan en sistemas de calidad para todos.	Introduce a los sistemas a los grupos de excluidos que pueden ser aptos.
Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad.	La tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo.
No quiere disfrazar las limitaciones, porque estas son reales.	Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar las oportunidades de inserción.
El adjetivo inclusivo es usado cuando se busca calidad para todas las personas con o sin discapacidad.	El adjetivo integrador es usado cuando se busca calidad en las estructura que atienden apenas a las personas con discapacidad consideradas aptas.

Nota: Raquel María Kamm Ramírez, ABC Color

Como se observa en la tabla, la integración se refiere a una inserción parcial que exige la adaptación de las personas con discapacidad y las visualiza como grupo homogéneo, versus la inclusión que exige a la sociedad adaptarse y propone cambios que beneficien a todos.

Para la UNESCO (2005), citada por Echeita y Ainscow (2011), la educación inclusiva puede definirse como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (Echeita & Ainscow, 2011, p. 1).

A partir de esta definición, la inclusión se comprende de una manera más amplia buscando eliminar la exclusión social por la diversidad racial, la clase social, la procedencia geográfica, las diferentes etnias, la religión, la orientación sexual, el género o una discapacidad.

El pilar sobre el que se cimienta este concepto es que los alumnos independientemente de sus características, tiene derecho a una educación siguiendo un principio esencial de normalización, cimentado en los derechos humanos fundamentales, junto con los alumnos y alumnas de su edad y en el centro educativo adecuado (Rodríguez & Rodríguez, s.f.).

Se entiende entonces que una sociedad inclusiva hace referencia a aquella que valora la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Según Adirón



(2005) es dentro de ella que se aprende a “convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales (no obligatoriamente iguales) para todos” (p. 1).

Para Arnaiz (2002), la educación inclusiva es en primera instancia un tema de derechos humanos, ya que “defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica” (p. 17).

En segunda instancia, la educación inclusiva “es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones” (Arnaiz, 2002, p. 17).

La idea de la inclusión en un marco valórico es retomada por Booth & Ainscow (2011) quienes consideran que para la inclusión “lo más importante es poner los valores inclusivos en acción” (p. 36). Se trata, por lo tanto, de un compromiso con determinados valores que se convierten en “guías fundamentales que promueven la acción y que nos impulsan hacia adelante, nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino” (Booth & Ainscow, 2011, p. 36).

Sobre el principio de que todas las acciones que afectan a los demás se basan en valores, éstos autores consideran que “ser claro acerca de la relación entre valores y acciones es el paso más práctico que se puede tomar en la educación” (p. 36).

La inclusión es vista también como proceso ligado al reconocimiento de la diversidad y a la transformación social, tal y como se indica en las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO:

La inclusión puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (...). La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se

sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2008, p.8).

Asimismo, Marchesi, Durán, Giné & Hernández (2009) sostienen que la inclusión promueve una escuela en donde no existan restricciones, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo. Se espera, por lo tanto, que esta escuela modifique trascendentalmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes. En palabras de los autores:

Una escuela inclusiva sería aquella que trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones. Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas. Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en la cultural. Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes. (Marchesi *et al.*, 2009, p.4).

En el ámbito de las instituciones educativas y cómo éstas deben adaptarse para responder efectivamente a los retos planteados por la educación inclusiva, Echeita & Ainscow (2011) proponen cuatro elementos que sirven como guía para entender y acercarse a la inclusión:

En primer lugar, la inclusión es un proceso; por lo cual se requiere de tiempo y de una búsqueda constante de formas para dar respuesta a la diversidad:

Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. (Echeita & Ainscow, 2011, p. 32).

Por otro lado, la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. En palabras de Echeita & Ainscow (2011), se hablaría realmente de inclusión cuando se garantice la asistencia permanente y constante de los estudiantes (presencia), la

calidad de sus experiencias de aprendizaje (participación) y los resultados del aprendizaje vs. el currículo de su país (éxito). La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras:

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Echeita & Ainscow, 2011, p. 33).

Así mismo, la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar:

Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo. (Echeita & Ainscow, 2011, p. 34).

Finalmente, los autores proponen un marco de referencia que “consiste en cuatro esferas superpuestas, que interaccionan dinámicamente entre sí, y que condicionan el valor de su intersección, la inclusión educativa, en relación con las principales variables del proceso (presencia, aprendizaje y participación)” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 8). Las cuatro esferas corresponden a: Conceptos, Política de Educación, Estructura y Sistemas Educativos y Prácticas Educativas.

En sintonía con lo anterior, para Arnaiz (2002), la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz sustentada en que las comunidades educativas satisfagan las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características. En palabras de la autora, “se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su

alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social” (Arnaiz, 2002, p. 17).

De esta manera, se propone que la educación inclusiva sirva de motor para avanzar en reformas educativas, pues los estudiantes en situación en discapacidad pueden llegar a “romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar” (p. 17).

Por su parte, Barton (2009) clarifica que la educación inclusiva tiene que ver con la inclusión de alumnos, pero no es la suma total de lo que este término implica. Más allá de tratarse de la ubicación de niños en determinado contexto, afirma que “la educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva” (p. 146).

En este orden de ideas, es importante anotar que se ha consolidado el término inclusión social, como concepto más general que pretende a integrar a la vida comunitaria a todos los miembros de la sociedad, independiente de su procedencia, origen o características particulares.

El concepto surge en primera instancia de la referencia a la **exclusión social** y se atribuye a Lenoir (1974), quien la utiliza en el contexto francés para visibilizar a personas vulnerables y marginales que sumaban el 10% de la población de este país en la época. El término adquiere relevancia en ese entonces dada la precariedad del empleo y las dificultades por las que atravesaba el sistema de bienestar europeo.

Para López-Melero (2012) desde la segunda mitad del siglo XX se instauró el concepto de igualdad de oportunidades en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales. Sin embargo, el autor afirma que un enfoque más justo y humano es “hablar de oportunidades equivalentes, ya que es lo que debe garantizar un sistema educativo de calidad para que todo el alumno obtenga el máximo de sus posibilidades” (p. 141).

Este concepto de inclusión social es abordado también por autores como Araoz-Fraser (2010), quien lo presenta como el “proceso de cambio de las personas, familias, comunidades e incluso regiones, de manera que participen social, económica y políticamente, tanto de forma pasiva (beneficios y oportunidades) como activa (mecanismos y procesos de decisión comunitaria)” (p. 9).

La inclusión social, como tendencia de ampliación progresiva de la ciudadanía, requiere de políticas de largo plazo para mejorar temas como el empleo y la movilidad, entendida en dos sentidos: “movilidad social vertical (paso de un estrato a otro); y en la movilidad social horizontal (migraciones de campo a ciudad, o internacionales)” (Araoz-Fraser, 2010, p. 9).

Booth & Ainscow (2011) resaltan que el concepto de inclusión social se usa a veces para referirse a la **superación de la privación**; como por ejemplo la pobreza e insuficiencia de vivienda. (p. 34). En otros momentos, según estos autores, el concepto parece significar “la superación del estigma asociado a la desventaja en lugar de la desventaja en sí misma” (Booth & Ainscow, 2011, p. 34). Finalmente, puntualizan que es inútil mantener la idea de que la inclusión se refiere a un grupo, mientras que la inclusión social se refiere a otro. Para ellos:

Dado que la inclusión a menudo es utilizada para referirse a las personas con problemas, puede fomentar la creencia de que son objeto de exclusión social, lo que surge de manera natural como resultado directo de su deterioro. Todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, surgen en la interacción entre personas y ambientes. (Booth & Ainscow, 2011, p. 35).

Puesto que el ámbito que circunscribe la presente investigación es el universitario, también se presentan a continuación los aportes teóricos que articulan la inclusión a la educación superior. En referencia las personas en situación de discapacidad, autores como Cruz (2016) llaman la atención sobre la persistencia de un enfoque médico y rehabilitador en las universidades que dificultan la “integración plena y coartará la posibilidad de ser y estar, es decir, de ser sujeto de una educación superior” ( p. 8).

Para él es primordial buscar otra mirada sobre la discapacidad que permee todas las instancias de las universidades, proponiendo entonces una visión de derechos como “postura que no instale en principio el aspecto funcional como condición sine qua non para la convivencia equitativa y justa entre los sujetos” (Cruz, 2016, p. 8).

En este punto en particular, Cruz (2016) se pregunta qué estará sucediendo con las personas en situación de discapacidad al interior de las universidades, y cómo éstas últimas se han transformado para atender las necesidades de esta población en particular. La reflexión del autor es que aún existen barreras y que el recorrido de las instituciones de educación superior ha sido más lento en comparación con la educación básica:

En el caso de la educación superior ha sido diferente, aquí más bien podríamos hablar de una serie de omisiones, desencuentros y exclusiones; poco hay acerca de una relación directa existente entre discapacidad y educación superior. En un inicio la universidad estaba pensada sólo para unos cuantos, era el lugar de la élite por excelencia. Su tipo de sujeto poseía una serie de atributos en los cuales subyacía una idea de **normalidad** que a veces se hacía explícita. No obstante, las reconfiguraciones sociales apostaron al cambio, a la apertura hacia el otro. (Cruz, 2016, p. 9).

Aunque reconoce que en las últimas décadas la universidad se ha abierto a los conceptos de pluralidad y diversidad, se sigue premiando la competitividad y la eficiencia frente a la diferencia y la diversidad, y el estudiante universitario se convierte en “sinónimo de una nueva fuerza de trabajo productiva y eficaz” (Cruz, 2016, p. 9).

Para Aponte (2008), la noción de inclusión en la educación superior parte del reconocimiento de una sociedad diversa y heterogénea; pero específicamente en la región de América Latina y el Caribe, las universidades “se desarrollaron bajo la lógica de acceso por talento y mérito en el marco de las necesidades de la sociedad para darle cohesión, asegurar su continuidad, crecimiento y desarrollo” (Aponte, 2008, p. 130).

Desde el siglo pasado, según este autor, se crearon las condiciones para que las universidades de la región apoyaran la transformación social con formación, capacitación y

certificación de un gran número de profesionales, bajo el supuesto de “responder a la diversidad de necesidades de la sociedad” (Aponte, 2008, p. 131).

Sin embargo, el teórico reconoce que “la noción de la diversidad como derecho humano individual y de grupos no ha sido reconocida en el ámbito de la educación superior como lo ha sido el talento en relación con la necesidad de las personas” (Aponte, 2008, p. 133).

Se evidencia entonces que en el ámbito de la educación superior “el criterio de acceso por talento prevalece al de necesidad, y los méritos adquiridos por aptitud, capacidad y esfuerzo individual se visualizan como privilegio individual e intransferible” (Aponte, 2008, p. 133).

Si bien durante las últimas décadas la universidad ha hecho un reconocimiento explícito a la existencia de la diversidad, para él,

La inclusión y la equidad de acceso a oportunidades en la educación superior es un acontecimiento reciente en el ámbito internacional y su desarrollo ha estado marcado por el reconocimiento de las diferencias de género y en particular por las necesidades particulares de personas con discapacidades con potencial para hacer estudios en el nivel superior. (Aponte, 2008, p. 133).

Por lo tanto, el autor concluye que la inclusión en la educación superior,

(...) ha estado mayormente vinculada a criterios de mérito (aptitud), capacidad y necesidad y diversidad (condiciones y viabilidad de las oportunidades de estudios) de los grupos excluidos en menoscabo de las necesidades para el aprovechamiento, motivación, esfuerzo, experiencia y los intereses académicos de estos para optar y participar de acuerdo con las oportunidades educativas de interés, disponibles de calidad y viables. (Aponte, 2008, p. 133).

Como consecuencia de lo anterior, el autor afirma que una inclusión bajo condiciones de inequidad de oportunidad puede resultar en consecuencias negativas como lo son,

(...) elevar la repitencia, el abandono de estudios y bajo dominio de conocimientos y competencias que van a limitar el desempeño, posibilidad de empleo, remuneración apropiada y productividad de las personas en el mundo del trabajo y la contribución que podrían hacer a la sociedad. (Aponte, 2008, p. 134).

Por su parte, De Avila *et al.* (2013) afirman que en el caso de las Instituciones de Educación Superior, las desigualdades que se presentan están interrelacionadas entre sí. Citando a Fuentes Vázquez (2006), concluyen que como resultado de ello: “la inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación” (De Avila, *et al.*, 201, p.130).

Aunque estos autores reconocen la existencia de políticas y programas para la inclusión en la educación superior en América Latina, también se identifican nuevas esferas de exclusión en la región, dado que no se asume el rasgo multidimensional de ésta. (De Avila *et al.*, 2013).

En este orden de ideas, enfatizan que las políticas de inclusión en la educación enfrentadas a la problemática de incluir grupos vulnerables pueden caer en el no cuestionamiento de las relaciones de poder desigual entre diferentes actores sociales y “no contribuyen al impulso de las capacidades de todos y todas para el desarrollo de una vida más justa, porque a menudo generan nuevos tipos de exclusión a través de sus acciones” (De Avila *et al.*, 2013, p. 131).

Los mismos autores resaltan la brecha existente entre los discursos sobre ciudadanía en la región que destacan el reconocimiento de las diferencias y la diversidad; pero que “se quedan a menudo en definiciones universales y abstractas, por lo que las políticas y programas de inclusión dentro de la educación no tienen los efectos esperados” (De Avila *et al.*, 2013, p. 131).

A manera de conclusión podemos afirmar que abordar conceptualmente la inclusión implica igualmente hacer referencia a términos que la anteceden, contrastan y/o complementan como son los de exclusión, segregación e integración. Rosano (2007) lo expresa mejor cuando dice “las cosas no sólo se definen por lo que son, sino también por lo que no son” (p. 13). En



su sentido más general, la inclusión se opone a toda forma de segregación, siendo la exclusión su forma más extrema.

Parrilla citado en Rosano (2007) habla de fases en el camino hacia la inclusión; entendiendo que estas no pueden considerarse como periodos que se suceden unos a otros necesariamente. La primera fase, de exclusión, “supone la negación del derecho a la educación, se caracteriza por la no escolarización de las clases sociales desfavorecidas, los grupos culturales minoritarios, las mujeres y las personas con alguna discapacidad” (Rosano, 2007, p. 11).

En la segunda fase, la segregación, “...hay escolarización pero en escuelas separadas, diferenciadas según grupos, como es el caso de las escuelas especiales para las personas con discapacidad” (p. 11)

Por su parte, la tercera fase, de integración, se produce en la década de los 70 y “(...) representa un avance importante reconociendo el derecho a incorporarse a la escolaridad ordinaria” (p. 11).

Aparece entonces la inclusión como cuarta fase y proceso que permitiría la construcción de una sociedad equitativa e igualitaria. En este sentido, la inclusión surge primordialmente del reconocimiento de la educación como derecho y del reconocimiento de la diversidad como valor (Rosano, 2007).

Por otro lado, aparece también en la literatura el término de inclusión social, el cual brinda un sentido holístico al concepto, procurando abarcar todos los miembros de la sociedad, e implicando cambios estructurales en donde la educación juega un papel primordial como medio para alcanzar el fin de la sociedad justa y equitativa.

Desde este último enfoque, se reconoce el rol fundamental de la educación superior como medio de inclusión social. No obstante, varios autores coinciden en que la universidad sigue favoreciendo la lógica del acceso por talento y mérito y los atributos de competitividad

y eficiencia. De esta manera, se concluye que las instituciones de educación superior, especialmente en la región de América Latina, tienen aún un largo camino por recorrer para cerrar la brecha entre teoría y práctica en el ámbito de la inclusión social.

### **3.2 Concepto de Diversidad**

Como vimos antes, la inclusión parte necesariamente del reconocimiento de la diversidad en la sociedad y las esferas que la componen. Para el caso de las instituciones educativas, por ejemplo, un proceso adecuado de inclusión inicia cuando se reconoce la diversidad entre los alumnos y demás actores que se atienden, por lo cual revisaremos a continuación aportes teóricos en torno a este segundo concepto.

López-Melero (2021) afirma que “un rasgo distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva es la conceptualización que adopte el profesorado de la noción de diferencia” (p. 141). Es decir, de la percepción que tenga el docente sobre su alumnado dependerán los modelos educativos que implemente. Por lo tanto,

(...) el respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas, entendiéndola no solamente como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales (López-Melero, 2012, p. 141).

Para este autor, el reconocimiento de la diversidad en los alumnos es un ejercicio de respeto y tolerancia activa que implica dos cosas fundamentalmente: el interés por comprender a cada persona como es y la ruptura con el deseo de clasificar y someter al alumnado a una norma preestablecida (López-Melero, 2006).

Este impulso por clasificar y estandarizar es retomado por Rosano (2007) quien afirma que la sociedad encasilla porque “hay que seguir manteniendo los privilegios de unas clases

sobre otras, de unas razas sobre otras, de un sexo sobre otro, de unas capacidades sobre otras, de unas ideas sobre otras... de unas personas sobre otras” (Rosano, 2007, p. 5).

Una alternativa a la tendencia de dividir y etiquetar es la que propone López-Melero (2012) cuando expone su planteamiento de “igualdad en la diversidad”, como propuesta de equidad en donde “cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículum común vs currículum idéntico)” (p. 141).

En un concepto más amplio de diversidad, el mismo autor expone que “la diversidad alude a la circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une” (p. 5). Por lo tanto, la igualdad se vuelve un principio ético, más que un fenómeno biológico, entendiendo que “la variedad del ser humano se produce tanto desde el ámbito interindividual como intraindividual” (p. 5).

Más aún, éste autor propone que la democracia sólo se puede dar en la diversidad, afirmando que se requieren de actitudes y comportamientos democráticos para entender el valor de la igualdad como respeto a la diferencia; pues de lo contrario se produce “la tiranía de la igualdad, que es un trato idéntico a cada persona sin contemplar sus peculiaridades cualitativas” (López-Melero, 2006, p. 9).

Rosano (2007) enfatiza en lo anterior cuando habla de que “no podemos caer en confundir el respeto y la valoración de la diversidad, con la injusticia social; aun reconociendo que los límites entre una y otra no siempre están claros” (p. 8).

Se expone así una cultura de la diversidad como sinónimo de inclusión, que desde el plano ético abordado por López-Melero (2006) puede “iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como defecto” (p. 9).

Por su lado, Rodríguez & Rodríguez (s.f) afirman que la diversidad es “la gama infinita de identidades genéricas posibles, tantas como personas existen, refiriéndose a las diferencias

entre los grupos de personas, edad, género, antecedentes étnicos, raza, creencia religiosa, orientación sexual, discapacidad física / mental, etc”. (Rodríguez & Rodríguez, s.f.).

Para Rosano (2007), la diversidad surge como un paradigma más natural, real y humano que va en contravía a una idea de normalidad, la cual “penaliza desarrollos, pensamientos y formas de comportarse que no vayan acordes a lo establecido” (p. 8).

Parrilla (1999) afirma que es difícil llegar a un consenso sobre la idea de diversidad, dado que distintos autores se refieren a ella de manera diferente, dependiendo de la perspectiva que adopten, ya sea sociológica, pedagógica, filosófica o psicológica. Sin embargo, resalta que lo importante es destacar la vinculación de la diversidad a un concepto de totalidad y a su interconexión y dependencia con una idea de grupo.

En síntesis, Parrilla (1999) concluye que “el concepto que cada uno tenga de la diversidad está vinculado a las experiencias vividas sobre la misma, a los propios valores y perspectivas sociales, políticas, educativas etc.” (p. 3).

Sin embargo, hay autores como Skliar (2005) que llaman la atención sobre la forma poco debatida con que podría asumirse el concepto de diversidad. Para él, hay un riesgo de caer en “una forma liviana, ligera, descomprometida, de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias de ser otro, etc.”.(p. 19).

Refiriéndose al concepto de diversidad que nace como idea de respeto, aceptación y tolerancia hacia el otro, Skliar (2005) identifica un problema en cuanto que el término *el otro* o *los otros* parecieran “requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” (p. 19).

En particular, cuestiona el enunciado de tolerancia hacia la diversidad en los siguientes términos:

Tolerar al otro supone mucho más poner en evidencia nuestras virtudes y vanidades, que un cambio en la ética de la relación con la alteridad; tolerar al otro, lo otro, es dejar claro que ese otro,

eso otro, es moralmente censurable, detestable, y que nosotros somos generosos al permitirles seguir viviendo en esa condición de diversidad (Skliar, 2005, p. 20).

Por lo tanto, concluye que en el plano de la educación -en lugar de caracterizar qué es la diversidad y quién la compone-, es recomendable “comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias” (Skliar, 2005, p. 20).

Otros autores concuerdan con esta visión de Skliar en cuanto a la diversidad como retórica de moda o eufemismo enunciando que ésta “ha adquirido una significativa relevancia en los debates sobre educación, cristalizándose dentro de algunos discursos pedagógicos, políticos y académicos como una omnipresente y escasamente cuestionada categoría de pensamiento, interpretación y ordenación de la realidad educativa” (Jiménez-Rodrigo & Guzmán-Ordaz, 2016, p. 14).

En un sentido más pragmático, aterrizando el concepto de respeto por la diversidad al interior de las instituciones educativas, Parrilla (1999) indica que se requieren estrategias y metodologías que ayuden al alumno “a comprender el contexto de la diversidad como contexto con múltiples ángulos y matices, nunca lineal, simple ni puro” (p. 3).

Específicamente la autora indica que formar a alguien en la idea de diversidad, no significa abordar solamente las características y cultura de determinados subgrupos de personas, sino formarle “para ser capaz de afrontar un reto mayor: el de dar respuesta al nuevo contexto de necesidades, cultura relaciones y problemas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que distintos alumnos poseen distintas referencias” (Parrilla, 1999, p. 3).

Por su parte, Olmo & Hernández (2004) hacen una propuesta para trasladar a las aulas el planteamiento de diversidad en torno a tres etapas consecutivas: 1) Descubrir la diversidad, ya que es importante por las consecuencias que ésta tiene en la convivencia, como material sobre el que se construyen las relaciones humanas. 2) Conocer el significado social de las

diferencias, que permitirá distinguir cuáles tienen significado social para así profundizar en la relación que existe entre estas. 3) Comprender el valor social de las diferencias, ya que pone de manifiesto que si estas no tienen el mismo significado en unos grupos u otros, es porque se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales.

Como enfoque similar, existe la Teoría del Desarrollo de la Diversidad (Chavez, Guido Di-Britto & Mallory, 2003) la cual explica las formas en las que estudiantes universitarios perciben los valores, atributos y creencias diferentes a las suyas. El modelo detalla los procesos de crecimiento cognitivo, afectivo y de comportamiento hacia la valoración consciente de las diferencias complejas e integradas en los otros y en uno mismo. Los autores proponen cinco dimensiones: 1) Desconocimiento o Falta de Exposición, 2) Conciencia Dual, 3) Curiosidad – Auto Exploración, 4) Toma de Riesgos –Otras Exploraciones- e 5) Integración – Validación de Otros.

De esta manera, consideran que los individuos progresan a diferentes ritmos en los niveles cognitivos, afectivos y de comportamiento. Este progreso puede ocurrir simultáneamente o no a lo largo de estas dimensiones. En la primera dimensión, los individuos no tienen conciencia o no han sido expuestos a la diferencia. Afectivamente, no poseen puntos de referencia y son incapaces de sentir frente a la otredad. A nivel de comportamiento, no actúan en respuesta a la diferencia, incluso cuando son confrontados con ella.

En la segunda dimensión, a nivel cognitivo, los individuos perciben la diferencia como una dicotomía, sin reflexionar sobre ella y caracterizando a otros basados en interpretaciones instantáneas. Afectivamente, son egocéntricos y se sienten superiores a otros. A nivel de comportamiento, son conscientes que otros existen, pero no los validan ni se relacionan con ellos.

En la tercera dimensión, hay una movilidad de la dualidad al relativismo, reflexionando sobre el significado de sus creencias. Afectivamente, empiezan a cuestionarse sobre sus propias

experiencias y pueden llegar a sentir preocupación por el posible rechazo de familiares o amigos, al mismo tiempo que se entusiasman con la idea de abrir sus mentes a una perspectiva más amplia. A nivel de comportamiento, pueden tener contactos conflictivos o significativos con otros, explorando y buscando información específica; por lo tanto, realizando el crecimiento personal y la toma de riesgos.

En la cuarta dimensión, confrontan sus propias percepciones sobre los demás, tomando distancia de los valores familiares y practicando la auto-reflexión. Al asumir riesgos de forma más frecuente, usualmente empiezan a generar acciones en defensa de los demás.

En la última dimensión, los individuos pueden hacer cambios complejos al tiempo que validan a otros. Comprenden sus derechos y responsabilidades, así como las de otros, reconociendo diferencias y similitudes. Afectivamente, hay un incremento en la confianza propia, armonizando la autoestima con la comodidad hacia los otros. A nivel comportamental, desarrollan una cultura de la integridad donde el pensamiento y los sentimientos se vuelven multiculturales.

Otros autores como Hopkins (1997) diseñaron modelos para analizar la relación entre ética y diversidad, con el objetivo de comprender mejor la relación entre los diferentes aspectos de la ética y las diferentes dimensiones de la diversidad.

Dado que su objetivo fue permitir al público trascender de una simple búsqueda de información sobre la relación entre ética y diversidad, para aplicarla a un contexto macro, Hopkins enumeró ocho categorías principales:

1. Geográfica: Se refiere a la afinidad del individuo para identificarse con una ubicación geográfica específica.
2. Cultural: Se refiere a la afinidad del individuo para identificarse con una dimensión cultural particular, tal como raza, etnia, nacionalidad o color.
3. De género: Usualmente limitado a hombres y mujeres.

4. Espiritual: Se refiere a la afiliación religiosa o espiritual del individuo.
5. Lingüística: Se refiere a la identidad lingüística del individuo.
6. Discapacidad: Se refiere a la identificación del individuo con algún tipo de discapacidad visible o invisible.
7. Sexual: Se refiere a la orientación sexual del individuo.
8. Edad: Se refiere a la identificación individual con una categoría particular de edad o nomenclatura generacional.

Por su parte Cavaleros, Van Vuuren & Visser (2002) han afirmado que el modelo de Hopkins se basa en la teoría cognitiva, cuya premisa es que la forma cómo las personas ven e interpretan los eventos que les rodean influyen la manera como se comportan. Por lo tanto, basados en esta teoría, los programas de concientización sobre la diversidad buscan cambiar comportamientos influenciando primero pensamientos, y luego actitudes, creencias, atributos y expectativas.

Cavaleros *et al.* también ha referenciado a Hayles y Russell, quienes en 1997 concluyeron que:

El cambio relacionado con la diversidad empieza con el cambio cognitivo, ya que el aprendizaje y la comprensión en torno a las personas que son diferentes se da a nivel cognitivo. El proceso luego continúa cuando el comportamiento se modifica (conativo), y cuando éste exhibe comprensión y aceptación de aquellos que son diferentes. Finalmente, los cambios relacionados con la diversidad involucran crecimiento emocional (afectivo), y es a este nivel que las relaciones auténticas se pueden desarrollar con las personas que son diferentes. Si esta progresión se entorpece de cualquier manera, no habrá mayores desarrollos y puede ocurrir la regresión a una etapa previa (Cavaleros et al., 2002, p. 52).

Los modelos de desarrollo individual en torno a la diversidad incluyen también el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural de Bennett, el cual consiste de seis etapas:



negación de la diferencia, defensa en contra de la diferencia, minimización de la diferencia, aceptación de la diferencia e integración de la diferencia (Bennet & Bennet, 2001).

A manera de conclusión, y a partir de los teóricos consultados, podemos afirmar que la diversidad se visualiza como rasgo de la educación inclusiva, que la acoge como valor y como principio ético y democrático. Sin embargo, algunos autores llaman la atención sobre el riesgo de que este término se convierta en retórica de moda o eufemismo, pudiendo contribuir a crear divisiones entre grupos sociales.

Es importante destacar que los trabajos en torno a la diversidad han dado lugar a la formulación de modelos de desarrollo de la misma, y a programas de sensibilidad intercultural basados en la teoría cognitiva y que actualmente se aplican en instituciones educativas de varios países del mundo.

### **3.3 Integralidad**

Como se menciona antes, los lineamientos de educación superior inclusiva del MEN establecen dos principios y cinco retos que buscan “promover el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes pertenecientes a los diferentes grupos priorizados, focalizándose en las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema” (MEN, 2013, p.48).

El primer principio abordado por los lineamientos es el de integralidad, que de acuerdo a Luque, Aranzazu, Jaramillo, Martínez y Boloña (2008) tiene que ver con **integral**, el cual se deriva del latín *integrare*, que significa global, total; que comprende todos los elementos, aspectos o partes de algo (Real Academia Española, 2016). Además, tiene que ver con renovar, restablecer, rehacer y recrearse.

La palabra integral está íntimamente adherida al concepto de educación, teniendo en cuenta que engloba una serie de procesos y procedimientos que se evidencian en la formación o se culmina en el perfeccionamiento de la persona. Así, la educación integral, “se entendería

como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa...)" (Álvarez, 2001, p. 126).

Este concepto, también fue expresado por Gervilla (2000), quien establece la relación de educación integral con el concepto de totalidad: "la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades" (p. 41).

No obstante, no se trata del promedio o suma de sus partes, sino de una interrelación, interacción o integración de dichas dimensiones en la persona como ser único (Álvarez, 2001). Así como lo señala Mantovani (1966): "La educación debe dirigirse hacia la organización dinámica individual y su total integración. Representa al individuo formado en todos los aspectos de su ser y en todos los sectores de la vida y de la cultura" (Mantovani, p.92).

Bajo una perspectiva similar Álvarez (2001) concluye: "Para que un proceso sea realmente educativo no basta con cultivar saberes, incrementar el bagaje cultural y la preparación técnica de la persona sino que es necesario integrar también ciertas actitudes y valores" (p. 127).

De igual forma, Wompner (2008) expresa:

Una educación de carácter integral celebra y hace uso constructivo de puntos de vista alternativos y en evolución de la realidad y de las formas múltiples de conocer. No son solamente los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano los que necesitan orientación y cultivo, sino también los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual. (Womper, 2008, p. 177).

La formación integral es uno de los objetivos de la Educación Superior en Colombia; mencionado en el artículo primero de la ley 30 de 1992, el cual refiere que es "un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral (...), tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional". (Congreso de la República de Colombia, 1992, p. 1).

Igualmente, el artículo sexto expresa que se debe “profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”. (Congreso de la República de Colombia, 1992, p.1).

Finalmente, la formación integral busca el alcance del conocimiento disciplinar propio de la profesión del estudiante y una formación humanística que le permita construirse como persona y como ciudadano (Ramos, citado en Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo, 2009).

Ahora bien, desde otra perspectiva complementaria, se cita a Luque *et al.* (2008), quienes manifiestan que “la integralidad se distingue por tener características de intención, interacción, intradisciplinariedad, contextualización, competitividad, movilidad, flexibilidad y formación” (p. 10).

Rodríguez (1999) también indica que la integralidad en la educación superior se refiere a la integralidad en la formación profesional y en la construcción del conocimiento. El autor explica que en el primer caso, “es un trabajo que conlleva a analizar al alumno, su contexto y sus relaciones; en el segundo caso, implica el análisis de la docencia, la investigación y la proyección social” (p. 3).

Valera y Deulofeu (2006) asumen que alcanzar una integralidad en la formación universitaria implica en primera instancia formar un profesional comprometido con su profesión y sociedad, independientemente de los aspectos específicos de cada disciplina y sus contextos.

Este concepto de formación integral es también enfatizado por autores como (Franco 1999, citado por Escobar, Franco & Duque, 2010) de la siguiente manera:

Varios elementos admiten identificar la educación como un proceso que posibilita el desarrollo humano. Es decir, que permite a la persona transitar por una serie de experiencias vitales para fortalecer sus dimensiones física, intelectual, afectiva, moral, espiritual, social, entre otras, de tal manera que pueda avanzar en cada una de ellas hacia el logro de metas cada vez más elevadas, lo

cual se logra gracias al desarrollo de sus potencialidades, facultades y talentos para solucionar problemas (Escobar *et al.*, 2010, p. 73).

Los mismos autores vinculan la formación integral a la calidad de las instituciones de educación superior:

La universidad como motor transformador de realidades es incuestionable en su compromiso fundado en la docencia, la investigación y la proyección. Dicho compromiso, quedaría vacío si no incluyera una apuesta por una formación integral ajena a valores cívicos, de tolerancia, de justicia, de solidaridad y de respeto (Escobar *et al.*, 2010, p. 83).

Igualmente, Kaplún (2012), plantea que las funciones de la universidad pueden ser repensadas como producción de conocimientos y aprendizajes en interacción con la sociedad; por lo cual señala:

La integralidad es, entonces, un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución. (Kaplún, 2012, p 48).

Puntualizando lo anterior, Sacristán (1997) considera que dicho aspecto en la formación del profesional debe tener en cuenta:

Los avances científicos y tecnológicos, redefinir o rescatar los valores humanos y sociales, centrar los procesos educativos en la formación integral de las personas, hacer de los centros educativos verdaderos proyectos culturales, formar líderes para producir la transformación, partir de la realidad que ofrece el entorno y definir los cambios a la misma, investigar sobre los entornos socioculturales y definir alternativas de solución a los problemas encontrados, construir nuevos modelos pedagógicos y operarlos en los centros educativos mediante estrategias didácticas, transformar las formas tradicionales de administración, generar una cultura organizacional educativa y, el más importante de todos, responder adecuadamente al nuevo orden político, social y económico internacional desde la gestión curricular. (Sacristán, 1997, p. 62).

De acuerdo a esto, se infiere que la integralidad en la educación superior debe responder a las necesidades y exigencias de la sociedad. La UNESCO (2008) advierte sobre la existencia de fenómenos que evidencian la diversidad en los contextos; como por ejemplo, las desigualdades que se presentan en los países; el exilio producido por las migraciones; la dispersión de las familias; la urbanización desordenada, y demás aspectos que demuestran la heterogeneidad en la sociedad actual.

Valera y Deulofeu (2006) presentan que las universidades particularmente se enfrentan (...) al reto de ampliar sus capacidades de respuesta a las exigencias sociales, a las crecientes demandas de los profesionales que forman y sean capaces de insertarse plenamente en los procesos sociales, productivos y científicos en un contexto complejo, caracterizado por las desiguales económicas, los vertiginosos cambios tecnológicos y la amplia diversidad sociocultural (Valera & Deulofeu, 2006, p. 2).

Por consiguiente, una de las finalidades de la educación es favorecer la cohesión social, a través de escuelas o contextos educativos inclusivos. Estos son aquellos espacios que no tienen mecanismos de selección ni discriminación, es decir, que acogen todas las personas, independientemente de sus características individuales, condiciones económicas, procedencia social y cultural; y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para responder a la diversidad y necesidades de aprendizaje del estudiante.

Por su parte, Booth (1996) (citado por UNESCO, 2003) concibe el principio de integralidad en la Educación Superior como:

“(...) un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella” (UNESCO, 2003, p. 7).

Por tanto, la educación integradora tiene como fin ofrecer respuestas pertinentes a todos los tipos de necesidades educativas en contextos escolares y extraescolares (UNESCO, 1994).

Lobato (2001) también expresa que la educación integradora es aquella oferta educativa ofrecida a personas con diferente origen étnico, social y con distintos niveles de capacidad y discapacidad. Todo ello con el fin de responder a la diversidad y al desarrollo social.

Por su parte, Fermín (2007) dice que la diversidad hace referencia a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y, por lo tanto, se reconoce que no hay homogeneidad. El principio de integralidad también comprende una mayor flexibilidad en el diseño y aplicación de los currículos, “pues las escuelas inclusivas deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias grupales e individuales” (p. 79).

Valera & Deulofeu (2006) explican que todos estos requerimientos que enfrenta la universidad llevan a cuestionar la calidad de los procesos empleados para formar a los profesionales, todo ello,

(...) en busca de la eficiencia de sus resultados y eficacia en la consecución de los fines que la sociedad les demanda, lo que implica revisar los criterios con los que se proyectan, planifican, diseñan y estructuran los planes y programas de estudio en la educación superior (Valera & Deulofeu, 2006, p. 2).

Para alcanzar mayor eficiencia y validez en los nuevos paradigmas educativos que respondan a las condiciones planteadas anteriormente, es necesario evidenciar acciones pertinentes y de calidad, aspectos esenciales del principio de integralidad en la educación.

En otras palabras, el sistema escolar inclusivo debe reflejar y evidenciar la excelencia en la formación de habilidades de aprendizaje que se dan a lo largo de toda la vida. Asimismo, la pertinencia refiere que el currículo y la enseñanza han de ser flexibles para ajustarse a las necesidades y características de los estudiantes y sus diferentes contextos (UNESCO, 2008).

Lo anterior, con el fin de educar tanto en aspectos técnicos como humanísticos, pues lo que se persigue no solo es,

(...) formar un individuo capaz de enfrentar, con inteligencia los problemas de la vida real y darles soluciones efectivas y concretas utilizando o desarrollando la tecnología más adecuada a las

necesidades, sino también que ese individuo esté preparado para entender a sus semejantes y vivir en sociedad (Ortega, s.f., p. 5).

Por otro lado, la formación integral está ligada al concepto de calidad que de acuerdo con Blanco (2005), presenta diferentes visiones y enfoques, dependiendo de distintos factores “tales como las funciones que se asignen a la educación en un momento y contexto determinado, las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, o las exigencias de la sociedad” (p. 13).

Asimismo, la autora establece que una educación de calidad debe ser coherente y cumplir con los fines y funciones que se le asignan, los cuales varían con el tiempo y de un contexto a otro.

De manera complementaria, Toranzos (1996) define la calidad bajo tres dimensiones, siendo la eficacia la primera de ellas. Esta se refiere a los resultados de aprendizaje, es decir, “una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender -aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo de determinados ciclos o niveles”. (p. 64).

Para complementar esta dimensión, Ortega (s.f) agrega que la escuela de calidad ha de ser, por tanto, una escuela eficaz, esto es,

(...) una institución escolar que alcanza los fines, las metas y los objetivos que la sociedad espera de ella. La idea de eficacia escolar remite tanto a la formulación de objetivo a la evaluación de su grado de consecución. Se es eficaz cuando se establecen, sin ambigüedad, un conjunto de objetivos y cuando éstos se cumplen (Ortega, s.f., p. 6).

La segunda dimensión del concepto de calidad está relacionada con los contenidos que se aprenden en el sistema y a su relevancia en términos individuales y sociales. Toranzos (1996) explica que en sentido una educación de calidad “es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual,

afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social” (p.65).

La tercera dimensión atiende la calidad de los procesos y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. La autora explica que desde este enfoque una educación de calidad es la que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje; así como profesores debidamente preparados para la tarea de enseñar, con óptimos materiales y estrategias didácticas. Por lo tanto, “esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa” (Toranzos, 1996, p. 65).

Además de lo anterior, Orozco et al. (2009), establece que la educación de calidad responde a las necesidades de un contexto particular, sin descuidar las necesidades e intereses del educando y las demandas de la sociedad.

El mismo autor manifiesta que la calidad depende de las relaciones que se establecen entre los miembros que conforman las instituciones educativas (directivos, maestros, estudiantes, padres de familia) y a su vez de la capacidad que los mismos tienen,

(...) para relacionarse con el conocimiento, con la política y con las comunidades, como también de su formación pedagógica y de su competencia para generar procesos de apropiación y construcción de conocimiento en el aula, transferibles a otros escenarios de la vida social (Orozco et al., 2009, p. 173).

Ortega (citado en Fuentes 2008) sugiere que para expresar la calidad de la educación es necesario presentar una relación directa entre educación, realidad circundante y vida personal y social del educando. El autor explica que el impacto significativo lo constituyen precisamente las actitudes y valores de los alumnos respecto a sí mismo, hacia el sistema, el contexto social y su proyección profesional.



Bajo la misma concepción, Blanco (2005) expresa que los individuos tienen múltiples inteligencias y distintos modos de acercarse a la realidad, por lo cual, una educación de calidad es aquella que brinda a las personas de distintas condiciones, oportunidades pertinentes y significativas para desarrollar su propia identidad, sus capacidades e intereses, de manera que puedan construirse como sujetos activos en la sociedad.

Para Bolaños (1998) la calidad de la educación es:

La facultad de proporcionar a los alumnos el dominio de diversos códigos culturales; dotarlos de la habilidad para resolver problemas; desarrollar en ellos los valores y actitudes acordes con nuestras aspiraciones sociales; capacitarlos para una participación activa y positiva en las acciones diarias de una vida ciudadana y democrática; así como prepararlos para que mantengan permanentemente su deseo de seguir aprendiendo. (Bolaños, 1998, p.61).

Orozco *et al.* (2009) agrega que una educación de calidad no es aquella que se planteen exclusivamente objetivos cognitivos en los estudiantes, o que pretenda cumplir los fines previstos desde un modelo pedagógico y en consonancia con una determinada propuesta curricular. Una educación de calidad también toma en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas; así como:

Reconocer las demandas que realizan los diferentes sistemas que estructuran la sociedad (económico, político, religioso) a la educación que se imparte; abordar el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar; y atender a las necesidades de construcción de sentido histórico y a las posibilidades de su concreción en virtud de las condiciones específicas que rodean la acción de la institucionalidad educativa. (Orozco *et al.*, p.174).

La calidad para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) tiene que ver con un estado óptimo de la educación, que se valora por aspectos como cualificación de docente, investigación y proyección social (CNA, 2013). Por tanto, este mismo ente refiere que el concepto de calidad en las universidades debe ser considerado un atributo del servicio público

de la educación en general, con particular énfasis en la forma como este servicio se presta. (CNA, s.f).

Valera & Deulofeu (2006) también expresan que la calidad en la educación superior es un compromiso con la excelencia de los procesos universitarios, entendidos estos como la formación del profesional, la educación de postgrado, la investigación, la extensión y la gestión, y “cuya esencia está relacionada con el grado de satisfacción que ofrecen dichos procesos en su totalidad, a las necesidades y expectativas tanto sociales como individuales de los sujetos participantes” (p. 13).

Desde la perspectiva de la inclusión, la UNESCO (2008) considera la calidad de la educación como un equilibrio entre excelencia y equidad. Definiendo la equidad como una forma de

(...) proporcionar a cada persona las ayudas y los recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y de aprender a niveles de excelencia, con el fin de que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicione sus opciones de futuro (UNESCO, 2008, p. 10).

Por su lado, y a partir de diferentes referentes que orientan la educación, el MEN concluye:

La calidad se relaciona entonces con el desarrollo integral de la persona dentro de la sociedad, en la manera como se adapta el conocimiento a las condiciones particulares de los estudiantes (...). El ideal pedagógico de una educación es contemplar la totalidad del ser humano, en la que se fortalezca la dimensión social, afectiva, estética, espiritual; el desarrollo corporal, la dimensión comunicativa y el desarrollo de la capacidad intelectual y formación científica, para responder de manera eficaz a las exigencias y demandas sociales, culturales, políticas y económicas. (MEN, 2013, p. 34).

Adicionalmente, Álvarez (2001) afirma que una educación de calidad exige un currículum integral con los siguientes objetivos: “el desarrollo corporal (la educación física),

el enseñar al hombre a comunicarse y convivir con los demás, los principios básicos de moralidad y solidaridad, el desarrollo de la capacidad intelectual y formación científica, la formación estética, económica y religiosa” (p. 127).

A partir de lo anterior, se concluye que para generar una educación de calidad es necesario incluir procesos pertinentes que respondan con excelencia cada una de las demandas descritas.

Para Nieto (2002) la pertinencia se refiere “al grado de oportunidad, utilidad y eficacia, con que los resultados de un programa educativo impactan a la sociedad en un sentido amplio, o bien a sectores específicos dependiendo del tipo de resultados de que se trate” (p. 5).

La pertinencia es un aspecto que cobra mayor importancia en la educación superior, en cuanto “los sentidos de pertinencia remiten la educación superior a lo social, a las culturas y a lo económico, es decir, al desarrollo humano integral y sostenible que permita a todos los hombres y mujeres una vida digna y justa” (Días, 2008, p. 96).

Por otra parte, Suárez y Zapata (2014), presentan que la pertinencia trata las diferentes necesidades de los contextos sociales, con el fin de responder a ellos, construir y transformarlos de manera efectiva. En otras palabras y para otros autores, “una universidad pertinente debe responder a las demandas y necesidades de su entorno” (Navarro, Álvarez y Gottifredi, 1997, p. 78).

Igualmente, Gazzola & Didriksson (2008) se preguntan:

¿Se trata de una formación de individuos adaptados e instrumentados a los intereses del sistema económico o se trata de una formación ciudadana de sujetos conscientes, críticos y activos en la construcción de la sociedad humanamente desarrollada y justa? La formación profesional es una dimensión importante de la pertinencia social, pero no puede limitarse a ser instrumental al mercado. Mucho más que eso, la formación humana es formación integral y permanente de la persona en todas sus dimensiones profesionales, intelectuales, políticas y éticas, comprometida con las cuestiones centrales de los proyectos de desarrollo humano sostenible. Por lo tanto, los criterios de calidad, relativos a la formación profesional y ciudadana, deben ser construidos a partir del

contexto de inserción de las instituciones, es decir, las realidades de los seres humanos concretos con sus tradiciones, culturas, necesidades, idiosincrasias e identidades (Gazzola & Didriksson, 2008, p. 100).

Desde los lineamientos del MEN (2013), se presenta la pertinencia como un concepto dinámico que pone de presente la capacidad del sistema de educación superior para responder a las necesidades concretas del entorno donde se subscribe. Lo cual “implica que una enseñanza pertinente se centre no sólo en los procedimientos, sino también en los fundamentos” (p. 31).

Bajo esa misma concepción, Hirmas (2009) afirma que,

(...) la pertinencia se refiere a la relevancia cultural y significación de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, es decir, si se trabajan los temas de la identidad, si se les reconoce a los alumnos sus experiencias, saberes previos y visiones de mundo (Hirmas, 2009, p. 92).

Por otro lado, Tünnermann (1995) indica que para la UNESCO una comunidad de la educación superior debe tener la capacidad de dar respuesta a problemas generales y específicos con que se enfrenta la humanidad en un contexto determinado, e igualmente, suplir las necesidades de la vida económica y cultural de una región, país o comunidad específica. En consecuencia, su misión, las funciones, programas y modos de impartir la enseñanza, deberán garantizar de manera eficaz lo anterior.

En sintonía con esta postura, Brovetid (1994) establece que siendo la universidad una institución que se debe a la sociedad,

(...) no solo actúa en forma pertinente la Universidad cuando responde eficazmente a las demandas externas, sino cuando se plantea como objeto de investigación a ese entorno, entendido en el sentido más amplio posible, e incluso revierte sobre sí mismo y se toma como motivo de estudio y reflexión (Brovetid, 1994, p. 81).

Es evidente que la universidad para ser pertinente, deberá reflexionar y evaluar críticamente a sí misma y al contexto, con el fin de hacer una adecuada lectura e interpretación de las situaciones internas y del medio. De esta forma, podrá actuar adecuadamente en función de estas, tal y como lo afirman Navarro, Álvarez y Gottifredi (1997),

Los fines y objetivos de una Universidad pertinente, deberían asegurar la satisfacción máxima de los requerimientos y necesidades de los actores dentro de la universidad y fuera de ella. Hacia adentro, tendrá que ver con la calidad de sus investigaciones, de sus alumnos, de sus egresados, de sus docentes, de sus proyectos, de sus planes de estudio, de sus desarrollos científicos, entre otros. Hacia afuera, con el impacto de sus acciones, con la aceptación de sus trabajos, con el apoyo que recibe, con el nivel de interacción que logra, con los beneficios que produce, con los cambios que genera. De esta manera se promovería una más efectiva inserción de la universidad en el contexto en el que está desarrollando sus acciones, provocando como contrapartida, una mejor comprensión de sus problemas por parte de la comunidad; una mayor participación de la sociedad ante las dificultades académicas, financieras y administrativas de la institución y un conocimiento más acabado de lo que ocurre dentro de los muros de la universidad. (Navarro, Álvarez & Gottifredi, 1997, p. 84).

La relación con el entorno social es considerada en Colombia una de las tres funciones misionales de la universidad que requiere de mayor fortalecimiento. Autores como Raga (2008) afirman que es fundamental definir una visión integral de estas funciones misionales (docencia, investigación y extensión), soportándola con una comunicación oportuna que permita lograr la correspondencia entre la coherencia interna, lo que la sociedad demanda y la búsqueda de la pertinencia social.

Finalmente, se puede afirmar que existe consenso en cuanto a un ideal del sistema educativo como formador de hombres íntegros que puedan autoevaluar, reflexionar, actuar de manera crítica y responder a las situaciones de cada contexto social. El papel de la educación, en palabras de Álvarez (2011) será combinar dos planteamientos básicos:

Por un lado, el desarrollo personal e integral de los alumnos, capacitándolos para que puedan comprender y explicar, razonada y críticamente la realidad en la que viven; y participar activamente en los procesos de transformación que puedan generar. Por otro, incidir e intervenir en el desarrollo ético y moral de los alumnos, es decir en el desarrollo de los valores básicos de esta sociedad, permitiéndoles hacer una lectura más crítica de dicha sociedad y ayudándoles a diseñar sus propios planteamientos (Álvarez, 2011, p. 81).

Herrera y Didriksson (1999) también comparten lo anterior, al mencionar que la función de la universidad es,

(...) formar integralmente al profesional promoviendo la adquisición de competencias metodológicas en un marco de permanente reflexión humanista, con el fin de ampliar su horizonte de comprensión acerca de los acelerados cambios que están reconfigurando las sociedades del fin de siglo. (Herrera y Didriksson, 1999, p. 36).

### **3.4 Flexibilidad**

El segundo principio de los lineamientos del MEN es la flexibilidad, que de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, alude al adjetivo flexible, el cual trata de los posibles cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. Según Nieto (2002) el adjetivo flexible aparece asociado a cualquier aspecto de la educación: currículum, enseñanza, horarios, planes de estudio, experiencias, metodologías, evaluación, sistemas, cargas, etc.

Garzón, Mendoza y Calvache (2004) entienden la flexibilidad como:

Un principio relacional y prospectivo, le compete la generación de nuevos cambios en la cultura organizacional de las instituciones, así como la mediación en la transformación de las formas de interacción al interior o entre las instituciones desde los ámbitos social, político, económico, cultural, científico y tecnológico, sin pretender homogeneizar los procesos y respuestas de cada institución educativa. (Garzón, Mendoza & Calvache, 2004, p. 17).

Para Mosquera y Soto (2013) la flexibilidad se puede considerar como,

(...) una forma de relación, donde todo lo flexible presupone el debilitamiento de los límites, las demarcaciones y las diferencias; considera, por tanto, la descripción de una forma de ser de los límites de una organización, de una clasificación o distribución y de una relación social. (Mosquera y Soto, 2013, p. 2).

Díaz (2002) propone que la flexibilidad en la educación superior abarca, entre otras cosas, la diversificación y ampliación de una gama óptima de posibilidades de educación y adquisición de saberes. Esto implica, prospectivamente, diversificación de sus instituciones, transformación de sus estructuras, mayor adecuación a las necesidades sociales, incremento de la movilidad dentro del sistema, nuevas expresiones curriculares de la formación académica y profesional, y transformación en las relaciones sociales de aprendizaje.

Nieto (2002) asume que la flexibilidad educativa en toda su amplitud, significa “debilitar los principios de clasificación y enmarcamiento con que operan las tareas educativas, es decir, significa reconstruir los ámbitos de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía con que funcionamos” (Nieto, 2002, p. 7).

Asimismo, Díaz (2002) considera que la flexibilidad en la educación superior está estrechamente ligada a:

La generación de interdependencias entre sus funciones y las necesidades de la sociedad; entre los procesos académicos y profesional; una mayor articulación en la formación entre la investigación y la proyección social; el incremento de la autonomía en el aprendizaje; la ampliación y diversificación de ofertas; la democratización de las oportunidades de acceso y de rutas de formación. (Díaz, 2002, p.12).

De esta forma, la flexibilidad se evidencia como un elemento articulador en la adecuación, actualización y adaptación de infraestructura, de modelos pedagógicos, de prácticas docentes, y a su vez, en la renovación de los contenidos curriculares. Así mismo, en el fortalecimiento de la investigación e interdisciplinariedad, en la generación de nuevos contextos y estrategias de aprendizaje, y en la eficacia en el uso de tecnologías (Medina, 2008).

Lo más importante de lo anterior, es que “contribuya a la formación de mentalidades críticas, reflexivas, propositivas y éticas, que tengan una vocación de servicio a la sociedad” (Medina, 2008, p. 86).

Del mismo modo, Herrera y Didriksson (1999) comparten la idea de que la flexibilidad en la educación superior favorece la formación de hombres y mujeres, profesionales o científicos con mentalidades críticas; “con visión histórica, pero también, con orientación de futuro. La formación debe maximizar la calidad de la vida, superar la estrecha especialización unilateral y construir una cultura universal que integre lo nacional” (Herrera & Didriksson, 1999, p. 37).

Por otro lado, Arriaga (2006) expone que las instituciones de educación superior pueden ser flexibles para propósitos diferentes:

En unas para adaptarse al mercado y hacer más atractiva la forma de vinculación y permanencia de los estudiantes en uno u otro programa. En otras instituciones, la flexibilidad puede significar la posibilidad de desarrollar una cultura crítica, menos relevante para el mercado y más autónoma; más centrada en la formación integral, es decir, en una formación intelectual, social y política de los futuros profesionales. Es decir, pensar en la flexibilidad obliga a pensar en un modo de ser (Arriaga, 2006, p. 149).

Es así, como el MEN presenta que para desarrollar procesos de flexibilidad, “es imprescindible la autonomía, dado que las Instituciones de Educación Superior necesitan pensar, innovar y tomar decisiones sobre los valores que sostienen su misión y su visión, y definir estrategias particulares y propias que garanticen su apropiación y viabilidad” (MEN, s.f., p. 2).

No obstante, el MEN (2010) también planteó que la educación superior (técnico o profesional, tecnológico o universitario) está relacionada con tres aspectos: el ingreso, el proceso y el perfil. La flexibilidad en el ingreso debe admitir estudiantes con diversos perfiles, historias y niveles académicos. La flexibilidad en el proceso permite que los estudiantes



diseñen diferentes rutas de formación de acuerdo al ritmo de sus condiciones y enfatizen en áreas de mayor interés dentro su elección profesional o su formación complementaria. Finalmente la flexibilidad en el perfil, posibilita que el estudiante tenga su propio perfil de egresado, de acuerdo a sus preferencias y oportunidades previstas.

De manera general, el MEN presenta que la flexibilidad “se asocia con la creación de alternativas y diversidad de rutas de formación y, por tanto, incide en la estructura organizativa de las instituciones de educación superior y en la manera como el estudiante se relaciona con el aprendizaje” (MEN, s.f, p.5).

Según Parra (2005), la flexibilidad es factor fundamental para la educación inclusiva en un contexto de relaciones sociales activas y dinámicas, en donde los docentes cumplen una función de orientación y de apoyo social. Se espera que el docente, por lo tanto “maneje las relaciones sociales con la flexibilidad y sutileza que demandan individuos distintos; debe estar preparado para responder con seguridad a los múltiples intereses de los alumnos” (Parra, 2005, p. 39).

El trabajo docente, se convierte entonces en un proceso complejo “donde predominan redes de transmisión de objetos intangibles (normas, conocimientos, hábitos, emociones), con múltiples puntos que pueden situarse como puestos de trabajo y del cual los diferentes actores sociales esperan productos finales que no siempre convergen” (Parra, 2005, p. 139).

Según Díaz (2002) (citado en MEN, s.f), la flexibilidad crea condiciones que posibilita que los estudiantes:

Tomen decisiones sobre el tiempo y el lugar de sus aprendizajes; desarrollen su aprendizaje autónomo, con apoyos tales como tutorías u otras mediaciones pedagógicas; concuerden con los propósitos y contenidos de formación; accedan a diferentes rutas de formación, y así incrementar su movilidad dentro del sistema de formación, de conformidad con sus intereses y expectativas; accedan a diferentes opciones estratégicas ofrecidas por la institución para el logro de los propósitos de formación; ajusten el tiempo de sus aprendizajes según su ritmo y necesidades; planes de estudio internacional e interdisciplinariedad (MEN, s.f., p. 6).

Desde esta perspectiva, el autor describe que la flexibilidad en la educación superior tiene que ver con la construcción de una cultura académica alternativa que tenga un carácter transformador y más abierto a la organización del trabajo; lo que corresponde a los procesos formativos, investigativos y de proyección, y de sus medios posibles: curriculares, académicos, administrativos y de gestión.

De acuerdo a Obaya y Martínez (2002):

El curriculum flexible es una forma de organización de los estudios universitarios que permite la máxima adecuación de éste a las aptitudes y a los intereses de los estudiantes, mediante una selección de matices de especialización dentro de un contexto general. (Obaya & Martínez, 2002, p. 55).

El MEN establece que la flexibilidad curricular se refiere al,

(...) cambio en los patrones organizativos del conocimiento y se puede visualizar por la forma como se estructuran las áreas o campos del conocimiento, o por la organización de los contenidos curriculares o por la forma de redefinir la temporalidad de la formación profesional: por ciclos o por vía terminal. (MEN, s.f, p. 2).

No obstante, Medina (2008) expresa que la flexibilidad curricular no debe plantearse únicamente alrededor de aspectos técnicos del currículo. Para este autor, la flexibilidad “debe buscar desarrollar mentalidades críticas y autónomas, que tengan las potencialidades académicas para recrear y producir conocimiento, pero al mismo tiempo, las potencialidades humanas, éticas y morales, para vivir y convivir en la crítica sociedad actual” (p. 87).

En concordancia con la flexibilidad curricular, la flexibilidad académica “alude a la introducción de un modelo organizativo más abierto, dinámico, activo y polivalente que accede a transformar las estructuras académicas rígidas y tradicionales; para proponer nuevas formas de organización, mediadas por la integralidad e interdisciplinariedad” (Díaz, 2002, p. 104).

Como vía de respuesta a la diversidad, la adaptación curricular implica ajustar o modificar los objetivos de aprendizaje; pero tal y como afirman Duk y Loren (2010):

Estas adaptaciones se deben definir bajo el principio de no afectar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles, dado su impacto para el desarrollo personal y social de los alumnos, y que pueden llegar a comprometer su proyecto de vida futuro y poner en riesgo su participación e inclusión social. (Duk & Loren, 2010, p. 195).

Este proceso de adaptación debe ser riguroso e interdisciplinario y evoluciona hacia el concepto de diversificación curricular la cual,

(...) entendida como una medida de carácter extraordinario, cumple con tres propósitos fundamentales: asegurar la permanencia y progreso de los alumnos en el sistema escolar, lograr las metas educativas establecidas para el estudiante al final del nivel educativo y obtener la certificación de estudios que le permita transitar de un nivel educativo a otro. (Duk & Loren, 2010, p. 195).

La flexibilidad administrativa es congruente con un tipo de organización que articula diferentes instancias, como gestión, planificación, y estructuración del trabajo académico; todos ellos ámbitos complementarios con el fin último de cumplir con la vocación de formación, investigación y proyección institucional.

Motta (citado en Garzón *et al.*, 2004) plantea que una flexibilidad administrativa favorece la organización descentralizada, con unidades autónoma, apoyadas en el trabajo en equipo, con pocas jerarquías y más canales de comunicación e interdependencia con el medio externo. El autor indica,

Implica salir de sus paredes y buscar nuevos mercados, nuevas formas de interdependencia, realizar convenios interinstitucionales, consultorías, investigaciones conjuntas con otras universidades, financiamiento externo, nuevas formas de diversificar los ingresos, de tal manera que la administración sea tan flexible que pueda integrarse con lo académico y lo financiero para poder afrontar retos importantes a nivel de su gestión, su planificación y organización del trabajo,

permitiendo así la articulación con la investigación, la docencia, la proyección social y el bienestar institucional como funciones sustantivas de la Universidad. (Garzón *et al.*, 2004, p. 21).

De acuerdo a lo planteado por Motta (citado por Garzón *et al.*, 2004) infieren que la flexibilidad administrativa es el proceso mediante el cual los sistemas de las instituciones generan diferentes unidades para tomar decisiones ágiles, que favorezcan la autonomía, la sinergia institucional y el trabajo en equipo, que conformen una organización abierta, dinámica y prospectiva,

(...) generando así altos niveles de participación y compromiso de sus integrantes para la construcción de una nueva cultura organizacional, donde la administración sea un todo en la institución y puedan darse niveles de mando horizontales, permeados por la comunicación y la confianza en cada uno de sus miembros (Motta citado por Garzón *et al.*, 2004, p. 22).

De tal forma, la flexibilidad administrativa genera diversos cambios en la organización determinando el desarrollo de proyectos en las diferentes unidades del sistema, forjando canales de comunicación adecuados para tomar las decisiones adecuadas.

Sin embargo, la flexibilidad implica un delicado balance entre valores nuevos y tradicionales, tal y como indica González-Gil (2009):

Avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude al centro a ponerse en movimiento, a avanzar con seguridad, aunque se produzca en un principio una situación de conflicto entre el pasado, el presente y el futuro más inmediato. Esto supone cuestionarse los valores vigentes y apostar por los valores de la inclusión, que se relacionan con cuestiones tales como equidad, participación (libertad y valoración de los logros), comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos (reconocimiento de que los niños y los jóvenes tienen derecho a una educación exhaustiva, a apoyos apropiados y a la asistencia a su escuela local), alegría y sostenibilidad (González-Gil, 2009, p. 139).

En síntesis, el principio de flexibilidad en la educación inclusiva propone la idea de apertura, equidad, actualización, renovación, adaptabilidad y de creación de distintas

oportunidades de formación profesional y personal que respondan a las necesidades, situaciones, condiciones e intereses de los individuos o grupos; y a su vez, que se ajusten los contextos sociales y a los cambios generados en estos. Por ello, Díaz (2002) afirmó:

La flexibilidad debe considerarse como un principio generativo de la coherencia y la articulación, que permita superar el aislamiento y la casuística organizativa de las instituciones de educación superior. La flexibilidad se opone a los intereses particulares e individuales propios de los modelos organizativos agregados y se asocia con los principios del pluralismo que implican mayor articulación de las diferentes áreas del saber y la existencia de diferentes formas organizativas de éste, de los agentes académicos y de sus prácticas. (Díaz, 2002, p. 119).

### **3.5 Procesos académicos inclusivos**

Dentro de los lineamientos del MEN (2013) también identifica cinco retos, los cuales permiten precisar sus estrategias y acciones de fomento de la educación superior inclusiva. Esta idea es reforzada por autores que, con relación a un avance hacia una mayor inclusión, afirman que “es necesario impulsar y sostener procesos de reflexión y cambio orientados a mejorar la capacidad de respuesta de la escuela a la diversidad, tanto a nivel de la organización, de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la cultura escolar” (Duk & Murillo, 2010, p. 12).

El primero de los retos planteados por los lineamientos del ministerio son los procesos académicos inclusivos, definidos como,

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, 2013, p. 51).

El MEN (2013) establece que este conjunto de procesos se caracteriza no solo por su flexibilidad en la globalización y la proyección social, sino también por su enfoque

interdisciplinar, el cual “busca facilitar el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil” (p. 51).

Kaplún (2012) sustenta que la integralidad convoca a encuentros interdisciplinarios cuando construye agendas de investigación sustentadas en el diálogo con la sociedad. Lo anterior abre posibilidades de producción de conocimientos; especialmente mediados por el aprendizaje mutuo entre quienes se están formando en disciplinas diferentes.

Pedroza (2006) presenta que la interdisciplinariedad es “la interacción existente entre dos o más disciplinas, que mantienen diversos canales de comunicación” (p. 80). Para describir estos canales, Pedroza (2006) refiere a Apostel, planteando que esta interacción puede ir de la comunicación de ideas a una integración mutua de conceptos de base.

Para complementar el concepto, Tamayo (s.f.) también expresa que “la interdisciplinariedad incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis, sometiéndolas a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas” (p. 5).

Lazo (2011) sustenta que los docentes, profesionales y demás agentes educativos deben cambiar su forma de pensar y actuar, es decir, tener una mentalidad más abierta y flexible, estableciendo a su vez, una relación interdisciplinaria entre los fenómenos.

De la misma manera, el MEN (2013) enuncia que la interdisciplinariedad abre las puertas para una interpretación más analítica de la realidad social. En el contexto colombiano, y desde la perspectiva académica, esto es necesario para comprender temas como el conflicto armado y la diversidad cultural, contribuyendo a un mejor conocimiento de las regiones, “ya que procesos académicos que se adaptan a las particularidades de un entorno determinado son incluyentes y lo impactan de manera positiva” (p. 52).

En la actualidad también se habla de transdisciplinariedad, concepto que va más allá de un intercambio de información entre disciplinas y que en palabras del autor Nicolescu, (citado por Castro-Gómez, 2002):

(...) afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el principio del tercio incluido. Mientras que las disciplinas trabajan con el principio formal del tercio excluido (A no puede ser igual a -A), la transdisciplinariedad incorpora la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando (Castro-Gómez, 2010, p. 47).

Igualmente, Castro-Gómez establece un vínculo interesante entre este concepto y la inclusión:

La transdisciplinariedad introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la *coincidencia oppositorium*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente, no pueden existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental. En lugar de separar, la transdisciplinariedad nos permite ligar (*link*) los diversos elementos y formas del conocimiento (...) La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva ("esto o aquello") por una lógica inclusiva ("esto y aquello"). (Castro-Gómez, 2010, p. 51).

Marín (2008) señala algunos principios básicos de escuelas con enfoque inclusivo, y las describe como aquellas “que potencian la autonomía de actuación y de pensamiento siendo tolerantes y buscando acuerdos a través del diálogo” (p. 85). Es decir, escuelas que la apuestan al interculturalismo, de manera que a través de la interacción sin prejuicios, sus miembros adquieran “una mentalidad abierta y tolerante hacia las distintas culturas y recursos que le sirvan para desenvolverse en diferentes modelos culturales” (p. 86).

Una de las primeras escuelas de la pedagogía en sentar las bases para la inclusión fue la pedagogía crítica; dado que su enfoque estaba dirigido esencialmente hacia grupos excluidos por razones fundamentalmente culturales. A medida que todo tipo de grupos sociales

vulnerables fueron adquiriendo mayor visibilidad, la pedagogía crítica retomó importancia, tal y como lo indica Meléndez (2009), quien reconoce:

(...) el origen de la Pedagogía Crítica en la cuna misma de los desposeídos de América Latina, en las manos del gran pedagogo Paulo Freire, quien fundamentado en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y en las circunstancias de los más pobres, considera que es en el marco de la educación donde se puede alcanzar el empoderamiento y la emancipación de los desposeídos y es la pedagogía la vía hacia la verdadera libertad, en tanto puede permitir a los sujetos transformar sus propios medios y circunstancias. (Meléndez, 2009, p. 124).

Meléndez menciona también a Giroux, quien enfatiza que “la Pedagogía Crítica permite la interdisciplinariedad, leer la historia para recuperar poder e identidad, y el conocimiento curricular que interactúa con el conocimiento cotidiano, las historias de vida y las prácticas culturales éticas de los involucrados” (Meléndez, 2009, p. 124).

Los procesos académicos inclusivos también abarcan la evaluación, la cual es determinante para definir el enfoque desde el cual se trabaja, tal y como afirmó la autora Meléndez (2009):

Así, muchos de los centros que dicen trabajar desde el enfoque inclusivo desdibujan sus intentos al combinar sus estrategias con formas evaluativas tradicionales que, por lo general, se contraponen a la atención educativa a la diversidad. Por esa razón, es necesario poner especial atención sobre las formas de evaluación de los aprendizajes, a fin de que éstas realmente permitan el mejoramiento de los procesos educativos y el crecimiento personal y conjunto de todos los alumnos (Meléndez, 2009, p. 130).

### **3.6 Profesores inclusivos**

Otro de los retos propuestos desde los lineamientos del MEN son los profesores inclusivos; un aspecto abordado por Bolívar (2000) cuando señala que la igualdad equitativa



de oportunidades en la educación, comprende la igualdad de enseñanza, entendida esta como la interacción de profesores, estudiantes y contenido.

Ya la UNESCO (2005) había resaltado el quehacer docente como el rol de mayor influencia en el ámbito de la educación inclusiva:

Sin ser el único agente educativo presente y en interacción permanente con el estudiante, sí es el único que puede reunir en una sola las condiciones, espacios temporales, la fundamentación pedagógica y disciplinar, las posibilidades mediáticas y, por supuesto, lo que resulta más importante, la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes de los alumnos (UNESCO, 2005, p. 10).

Por tanto, para que sea efectiva la educación inclusiva y desarrollar prácticas educativas distintas, es necesario que los docentes y especialistas cuenten con las competencias requeridas.

Blanco (2005) lo resume así:

Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros (Blanco, 2005, p. 176).

Por su parte, Echeita (2012) propone un perfil de competencias que se estructura alrededor de cuatro valores nucleares:

1. Valorar la diversidad del alumnado: Las diferencias en el aprendizaje son considerados un recurso y una valor educativo;
2. Apoyar a todos los aprendices: El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.

3. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar
4. Cuidar el desarrollo profesional personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional. (Echeita, 2012, p. 17).

De la misma manera, Duk y Murillo (2010) establecen que la atención a la diversidad debe constituirse en un eje transversal de la formación pedagógica, bajo la consigna que todos los docentes, sin importar su especialidad o nivel educativo, necesita desarrollar a lo largo del trayecto formativo ciertas competencias básicas que le permitan:

- I. Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y detectar oportunamente las dificultades que estos pueden presentar para proporcionarles el apoyo necesario
- II. Diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza mediante el uso de un amplio repertorio de estrategias y recursos educativos para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes
- III. Crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia basado en el respeto y valoración de las diferencias, que favorezca la comprensión y apoyo mutuo entre los estudiantes y docentes; y
- IV. Gestionar acciones de colaboración entre los distintos actores de la comunidad escolar y con otros especialistas y servicios externos en beneficio del aprendizaje de todos (Duk & Murillo, 2010, p. 12).

Vale la pena recalcar que los procesos académicos inclusivos deben ir acompañados de estrategias sistémicas e integrales, para que el profesorado, tal y como afirma Robalino (2005), pueda desempeñar estos nuevos roles y ser partícipe del cambio. Sin embargo, en muchos países las agendas políticas priorizan la educación por un lado y por el otro, “el prestigio y valoración social de la profesión docente se debilitan en forma significativa” (p. 10).

De acuerdo a lo anterior, educar en y para la diversidad requiere cambios importantes en su propia formación. Según Blanco (2005):

En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las aulas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades, y en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen deberían tener unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales. (Blanco, 2005, p. 176).

La formación del profesorado en la educación inclusiva deberá ir orientada a profesionales que reflexionen sobre su práctica y actúen como intelectuales críticos y consciente de las dimensiones éticas de su disciplina, tal y como afirma Arnaiz (citado en Durán & Giné, 2011).

De dicho planteamiento Durán y Giné (2011) indican algunos elementos esenciales para la formación inicial del profesorado, de los cuales se destacan los siguientes: i) Aceptación de todos los estudiantes; ii) los estudiantes deben contar con un aula y centro ordinario, es decir, un entorno normalizado en el que se atiendan sus necesidades con los recursos requeridos; iii) conocimiento de las diferencias de los estudiantes; iv) Apoyos para la inclusión (ayudas mutuas para el aprendizaje entre profesores y estudiantes y participación de la familia); v) Investigación-acción para transformar. Entendiendo la inclusión como un proceso continuo de reflexión y mejoramiento de la práctica docente, con el fin de atender las necesidades de los estudiantes; vi) contar con estrategias para la inclusión.

Los anteriores autores exponen que para facilitar la atención a la diversidad “es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos” (Durán & Giné, 2011, p. 159).

En este orden de ideas, es primordial la planificación multinivel y el diseño universal; así como “diversificar actividades para el mismo objetivo y ajustar el grado y tipo de ayudas; así como evaluar los distintos grados de consecución de un mismo objetivo” (p. 159).

En este punto vale la pena traer a colación la Declaración Universal de la UNESCO en torno a la Diversidad Cultural, la cual fue aprobada en el 2001 y constituye un punto de partida fundamental para el quehacer docente, por cuanto “eleva la diversidad cultural a la categoría de patrimonio común de la humanidad, tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos” (Kaluf, 2005, p. 27).

En este mismo se cita a Edgar Morin y su postulado “*Unitas Multiplex: La Unidad y la Diversidad Humana*”, el cual indica que:

La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no sólo hay una unidad cerebral sino mental, síquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno. La educación deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos los campos (Kaluf, 2005, p. 54).

De igual forma, el MEN (2013) señala que la actividad del docente no sólo es la de impartir conocimientos, sino ser un ejemplo de vida para los demás. Por lo cual propone algunas características del profesor inclusivo:

- Un profesor que participa de forma activa en el desarrollo de los currículos, es decir que tiene espacio para la innovación de los contenidos y metodologías.
- Un profesor que transforma las prácticas pedagógicas siendo autorreflexivo en el desarrollo de su labor.
- Un profesor capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo.

- Un profesor capaz de incluir en su didáctica el contexto en el cual desarrolla su acción pedagógica y utiliza material de apoyo para que el conocimiento sea accesible. (MEN, 2013, p. 53).

Varios autores coinciden en afirmar que cualquier transformación significativa del sistema educativo pasa necesariamente por “modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes” (Vallant, 2005, p. 45). La misma autora afirma lo siguiente con referencia al valor del docente:

Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario, en consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y ante todo sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo de los docentes (Vallant, 2005, p. 45).

En concordancia con lo anterior, autores como Loreman, Forlin y Sharma (citado por Talou, Borzi, Sánchez, Gómez, Escobar, & Hernández, 2010) han afirmado que durante más de tres décadas de investigación sobre el tema se ha concluido que el logro de la inclusión depende, en su mayor parte, de las actitudes de los docentes y su capacidad para favorecer la participación de todos los estudiantes en el aula de clase.

Para concluir este segundo reto, es importante tener en cuenta lo que plantea Marín (2008):

Es así como el profesorado se ve expuesto a una mayor complejidad en la entrega de la docencia, que redundará en la necesidad de buscar elementos que le permitan interpretar las diferencias personales como una fuente de enriquecimiento común. Esta necesidad debe abrir la posibilidad de ofrecer propuestas creativas de mediación a través de innovadoras situaciones de aprendizaje y estrategias didácticas, de diversificar el currículo, la evaluación y los recursos didácticos y, ante todo, de asumir un proceso de auto reflexión con respecto a sus propias actitudes docentes y a los valores que se transmiten en el aula, todo a partir del aprendizaje colaborativo. Estas formas de mediación se reflejarán en el contexto educativo inmediato con el desarrollo de actitudes de respeto y de aceptación en sus alumnos y, especialmente en la disposición de reconstruir significados colectivos. (Marín, 2008, p. 59).

### 3.7 Espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural

En este tercer reto, los espacios se conciben con enfoque de educación inclusiva y se conciben como “una construcción colectiva de conocimiento que está pensada desde los actores sociales para contribuir a la comprensión de su contexto y a su eventual transformación” (MEN, 2013, p. 54). Estos espacios promueven la construcción y transformación del conocimiento en cada situación y contexto social, a través de la investigación, innovación, creación y recreación.

Molina (2010) sostiene que la investigación debe apuntar a la creación de diferentes escenarios de inclusión,

(...) a través del diálogo creativo, crítico y constructivo entre los distintos miembros de la comunidad educativa con el fin de favorecer la participación activa en el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas que, articuladas en el currículo y plan educativo institucional, respondan a la necesidad de formar a las nuevas generaciones (Molina, 2010, p. 17).

Otro aspecto importante de estos espacios es la innovación, término que hace alusión al cambio, novedad y creatividad. Carbonell (citado en Margalef y Arenas, 2006), define la innovación como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (Margalef & Arenas, 2006, p. 15).

De manera complementaria Ortega, Ramírez, Torres, López, Servín, Suárez y Ruíz (2007) plantean la siguiente definición:

La innovación genera cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas. La innovación implica una auténtica transformación. Una ruptura de los equilibrios aceptados en las estructuras, que constituyen el funcionamiento rutinario, la situación que se quiere cambiar. Cuando no se altera este funcionamiento rutinario, sólo se puede hablar de ajustes, no de innovación (Ortega *et al.*, 2007 p. 158).

Según Elmore (citado en Margalef y Arenas, 2006) los cambios estructurales generan diferentes cambios en el sistema educativo:

Cambios curriculares: relacionados con el diseño y desarrollo del currículum, con las estrategias de enseñanza, con los componentes del currículo (cambios en los materiales curriculares, utilización de nuevos enfoques de enseñanza); cambios profesionales referidos a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes: cambios políticos sociales: afectan a la distribución del poder en educación y a la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar (Margalef & Arenas, 2006, p. 15).

En torno a este mismo enfoque, cobra importancia el concepto de “profesores como intelectuales transformativos” de Giroux que Olivencia y Jiménez (2012) definen como:

El docente que analiza su práctica con el fin de crear espacios donde todos y todas tengan las mismas posibilidades, tanto dentro de la escuela como cuando salgan de ella. Es un profesional comprometido con la lucha por una escuela sin exclusiones. Si queremos transformar la realidad educativa para que se ajuste a los parámetros inclusivos, el camino es dar al profesorado la oportunidad de tomar sus propias decisiones para ajustarse al contexto en el que se mueven (Olivencia & Jiménez, 2012, p. 48).

Por otra parte, el MEN (2013) presenta que se debe contar con espacios que promuevan la interdisciplinariedad e integración permanente entre las áreas de conocimiento en términos interculturales. Entendiendo la interculturalidad como “un modo de convivencia en el que las personas, los grupos y las instituciones, se relacionan de manera abierta, horizontal, incluyente y respetuosa” (Jiménez y Calderón, 2010, p. 182).

Marín (2008) expresa que la interculturalidad admite una relación respetuosa entre culturas, “en la cual se definen formas de convivencia entre los diferentes actores”. (p. 60). La diversidad constituye la heterogeneidad de un grupo, es decir, las diferencias lingüísticas, religiosas, políticas, sociales, económicas, personales y culturales, entre otras.

De acuerdo a Sarramona (citado por Vergara, 2010), la educación intercultural ha de lograr que el estudiante pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones ni limitaciones. De esta forma, se busca que una educación “respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo” (Vergara, 2010, p. 136).

De manera complementaria, Arroyo (2013) sustenta que la educación intercultural propone que una práctica sitúe las diferencias como un punto de reflexión e indagación. Según la autora el objetivo de dicha educación es “dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo” (p. 152).

Para Vallant (2005) la interculturalidad “se presenta como un eje transversal de la estructura curricular, con lo que se pretende pasar de una visión fragmentada del currículo a un enfoque globalizado y con énfasis en el desarrollo de competencias” (p. 324).

La misma autora afirma que el desafío de la escuela es convertirse en una oportunidad de inclusión social para toda la población, recuperando su espacio como lugar de encuentro de comunidades de distinto origen y proyectándose como foro de la interculturalidad. Especialmente, se refiere a objetivos para todos; “de educar no sólo al discriminado, sino también al discriminador. Una educación intercultural para todos puede asegurar las bases de una verdadera igualdad de oportunidades que aleje del sistema el fantasma de la exclusión” (Vallant, 2005, p. 360).

Por tanto, estos espacios deben reconocer la diferencia entre las culturas, promoviendo y fortaleciendo los valores y actitudes presentadas en el intercambio cultural, como la igualdad, tolerancia, pluralismo, cooperación, corresponsabilidad social, la solidaridad, el respeto a los



derechos humanos y la dignidad de las personas. Vergara (2010) considera que la educación intercultural debe tener un enfoque global y un propósito;

(...) lo global refiere al sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social, y el propósito expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas, por ello es necesario facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario entre éstas, sin distinción o inclinación a alguna de ellas. (Vergara, 2010, p. 144).

Besalú (citado en Arroyo, 2013) asume que la educación intercultural es una actitud y comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas. Así mismo, es un medio “para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos” (p. 71).

De la misma manera, Hirmas (2009) afirma que la formación intercultural no solo implica enseñar sobre las culturas, sino generar consciencia sobre los distintos puntos de vista, estilos comunicativos e interpretaciones de la realidad; lo cual se refiere a:

(...) enseñar a resolver conflictos que surgen de las diferentes posiciones; enseñar a reconocer los derechos propios tanto como los de otros; y enseñar cómo se han dado históricamente y hasta hoy las relaciones entre culturas en nuestro continente, estimulando una posición crítica y transformadora al respecto. (Hirmas, 2009, p. 21).

La educación intercultural deja un lado la tendencia homogénea del currículo, asumiendo la diversidad, y logrando un repensamiento global de la educación con el fin de lograr la creatividad y la efectividad de los aprendizajes (García y Sáez, citado en Poblete, 2009).

El MEN (2013) también manifiesta que los espacios se caracterizan por la transcendencia entre los contextos académicos, es decir, espacios que articulen los actores y

contextos regionales, intercambiando e interconectando información con lo nacional e internacional.

Igualmente, espacios que propicien el diálogo de saberes, según la pluralidad y heterogeneidad del contexto social y situaciones reales que trasciende lo académico, propiciando la socialización y divulgación en diferentes escenarios, la transferencia y apropiación social del conocimiento.

Estos espacios le apuntan al nuevo rol que la Universidad juega en la generación y distribución social de conocimiento, tal y como afirma Carrizo (2001):

Se trata, en el debate académico, de interrogarse acerca de cómo construir conocimiento social y teóricamente pertinente, a la vez que comunicable y útil a los distintos agentes involucrados, así como a la sociedad en su conjunto. La torre de marfil en la que la institución universitaria muchas veces se ha encerrado, hoy está sitiada por la demanda ciudadana, que reclama una profunda reforma de sus estructuras y un fortalecimiento de su misión social. (Carrizo, 2001, p. 1).

En el contexto latinoamericano, el debate sobre la necesidad de proyectos de investigación e innovación orientados a la inclusión social aún continúa, tal y como señala la autora Sutz (2011):

Un objetivo mayor es colaborar a que la agenda de investigación e innovación universitaria integre a la inclusión social como origen de demanda cognitiva. De más largo alcance aun es el objetivo de colaborar a que, a nivel nacional, las políticas de investigación e innovación se diseñen para dar respuesta a demandas de la política social y, desde el otro lado, las políticas sociales se constituyan en demandantes activas a las políticas de innovación. (Sutz, 2011, p. 34).

El diálogo entre políticas de investigación e innovación y políticas sociales, de acuerdo con la autora, enfrentan un problema mayor: el identificar la demanda derivada del objetivo de colaborar a la inclusión social desde el aporte de la creación de conocimiento. De este modo, se pregunta “¿Son los propios investigadores, es un proceso previo que les plantea a los

investigadores algunas grandes avenidas de trabajo, son los que tienen o perciben los problemas?” (Sutz, 2011, p. 34).

### **3.8 Estructura administrativa y financiera**

El reto de estructura administrativa y financiera está relacionado con los procesos que sustenten las estrategias y acciones de educación inclusiva. De acuerdo con Chiavenato (2001):

Administrar es un proceso de crear oportunidades, liberar potencialidades, retirar obstáculos, ayudar al crecimiento y proporcionar orientación; es una administración por objetivos, no por controles”. La labor primordial, por lo tanto, es crear condiciones organizacionales y métodos de operación “mediante los cuales las personas puedan alcanzar con mayor facilidad sus objetivos individuales y dirigir sus propios esfuerzos hacia los objetivos de la organización. (Chiavenato, 2001, p. 11).

Por otra parte, Martínez (2011) presenta que la dimensión administrativa-financiera comprende todo lo relacionado a la previsión, distribución y articulación de los recursos. El autor explica que gestionar esta dimensión implica coordinar los distintos recursos que conforman toda organización.

Es importante organizar las bases de la institución educativa articulando cada una de las dependencias al plan de desarrollo institucional, desde el bienestar universitario hasta recursos humanos, técnicos, físicos y financieros, todo ello, con el fin garantizar procesos flexibles que promuevan la educación inclusiva.

Lo anterior teniendo en cuenta que la educación inclusiva no solo hace referencia a los derechos de poblaciones vulnerables, sino también a “una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes”. (Raffo citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 93).

La UNESCO (2008) establece que la utilización de los recursos, sobre todo los recursos humanos, son elemento clave para el desarrollo de la inclusión. Esta entidad argumenta que no se requiere la inversión de grandes sumas de dinero, pues lo que importa es que la financiación existente se reoriente para “avanzar las políticas y la práctica en un sentido más inclusivo; y que los incentivos se integren en mecanismos de provisión de recursos para escuelas, autoridades locales y otros que se impliquen en actividades inclusivas” (p. 20)

La UNESCO (2000) también ha llamado la atención sobre una gestión educativa que supere los viejos esquemas de administración y organización. Lo anterior implica una inversión en recurso humano; particularmente los docentes, que en palabras de esta organización se definen como:

Inversión en formación de hombres, en renovación de las relaciones humanas, en renovación de las Instituciones; inversión también en investigación... Dar prioridad a la inversión en calidad es mucho más difícil de lo que parece. Exige un enorme esfuerzo financiero, desde luego, pero también y sobre todo una transformación en los modos de pensar, de los hábitos mentales, de las escalas de valores. (UNESCO, 2000, p. 21).

Para lograr lo anterior, la UNESCO identifica seis prioridades estratégicas: Invertir en formación de recursos humanos, multiplicar las instancias de encuentro e intercambio horizontal dentro del sistema, reinstaurar los liderazgos, ampliar la capacidad de decisión a nivel local, tener múltiples mecanismos y procedimientos de evaluación y generación de responsabilidad institucional por los resultados, y apostar a la creación de nuevos modos de articulación del sistema educativo con el entorno (UNESCO, 2000).

Chiavenato (2001) ha afirmado que la administración de los recursos humanos está figurado por las organizaciones y las personas que participan en estas, dado que de ellas depende conseguir cada uno de los objetivos que se propongan:

Las personas no como meros recursos (humanos) organizacionales, sino como elementos impulsores de la organización, capaces de dotarla de la inteligencia, el talento y el aprendizaje indispensable para estimular la renovación y competitividad constantes en un mundo lleno de cambios y desafíos (Chiavenato, 2001, p. 4).

González-Gil (2009), citando a varios autores, analiza la poca importancia que se da a la adecuada y eficaz cualificación del talento humano en favor de la educación inclusiva:

Según han puesto de manifiesto Echeita y Simon (2007), para progresar en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, en el contexto de una enseñanza que atienda a la diversidad del alumnado, conforme a los principios de una educación que promueva su inclusión social, no basta con apelar a la ética y a los valores en los que dicha concepción descansa (Booth, 2006; Vlachau, 2004), o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto del sistema educativo (Echeita, 2007), ni con presentar al profesorado nuevas concepciones al respecto –más avanzadas o progresistas -, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces– como podría ser el Index para la Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), sino que también y necesariamente –aunque sea insuficiente por sí mismo-, hay que modificar las creencias implícitas al respecto (que no suelen concordar con estas aspiraciones), mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías o marcos conceptuales más potentes y coherentes con nuestros valores declarados. (González-Gil, 2009, p. 148)

Los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva del MEN plantean las siguientes características en cuanto al reto de estructura administrativa y financiera:

i) Una estructura que reconozca la importancia y particularidades del enfoque de educación inclusiva; ii) una estructura que adecue y flexibilice los procesos administrativos y académicos de la IES tomando como referente las seis características (participación, pertinencia, diversidad, interculturalidad, calidad, equidad) de la educación inclusiva; iii) una estructura que estimule la cualificación del recurso humano que la conforma en torno a la educación inclusiva. (MEN, 2013, p. 57).

Como se ha mencionado antes, la UNESCO viene trabajando desde el año 2000 en cómo abordar de manera sistemática el aspecto de la estructura administrativa flexible en la

educación, detallado en el proyecto **Desafíos de la educación: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa** publicado por UNESCO – IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación). Estos módulos instan a revisar e implementar modelos organizativos donde los equipos de trabajo puedan llegar a conformar una red convertida en alternativa a la organización burocrática vertical. En síntesis, que se permita “reorganizar el flujo de poder y de acción con mayor interacción y comunicación, removiendo las prácticas y hábitos rutinarios poco eficaces” (UNESCO, 2000, p. 7).

### **3.9 Política institucional inclusiva**

El último reto corresponde a las políticas institucionales en educación inclusiva, que puede definirse como “las decisiones que se toman sobre estructuras (agrupamientos de alumnos, impulso de programas, omisiones e indiferencias), así como también las dosis mayores o menores de compromiso compartido o delegado en la lucha contra el fracaso y la exclusión escolar” (Escudero & Martínez, 2011, p. 91).

Aguerrondo (2008) expresa que la política implica dos perspectivas, “por un lado respetar, comprender y hacerse cargo de la diversidad cultural social e individual: y por el otro, proveer acceso igualitario a una educación de calidad” (p. 17).

De igual forma, Ainscow (citado en Payá, 2010), propone cuatro elementos para redefinir y orientar las políticas educativas al desarrollo de sistemas más equitativos: El primero refiere la inclusión como un proceso que busca responder a la diversidad de manera adecuada; el segundo se centra en la identificación y eliminación de barreras, con el fin de planificar acciones de mejora en políticas y prácticas inclusivas, y del mismo modo, estimular la creatividad y la resolución de problemas. El tercero trata la inclusión como asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. El último elemento constituye el hecho que

la inclusión presta una atención especial a los grupos de estudiantes con tendencia a exclusión, marginación o riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo (Payà, 2010).

Es importante resaltar que la política institucional inclusiva, de acuerdo con los lineamientos del MEN, se enfoca hacia el bienestar del estudiante, particularmente su acceso, acompañamiento y permanencia. Tal y como lo explica el MEN:

Su orientación sería la de una política permanente que constituya un pilar en el plan estratégico de la institución y que, pensada a largo plazo, se ajuste a las particularidades de los estudiantes tomando en consideración la importancia de la participación en la educación inclusiva (MEN, 2012, p. 58).

El MEN (2013) también expone que la política institucional inclusiva se caracteriza “por su orientación a examinar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación del sistema en términos sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos, físicos y geográficos” (MEN, 2013, p. 58)

El enfoque sugerido incluye tanto la identificación de barreras institucionales, como ejercicios permanentes de caracterización de grupos de estudiantes en riesgo de exclusión, participación activa de toda la comunidad académica y acciones de acompañamiento académico y de bienestar universitario.

Con relación al acceso y permanencia de los estudiantes en riesgo de exclusión, y trayendo a colación el modelo de Tinto (citado en Fernández, 2009) uno de los elementos que inciden en la permanencia son: i) flexibilidad del currículo; ii) flexibilidad de los procesos administrativos; iii) infraestructura y ambiente de apoyo integral.

El currículo flexible debe ofrecer al estudiante la libertad de decidir y desarrollar su carrera profesional de acuerdo a sus necesidades y expectativas. Esto genera posibilidades para aumentar la permanencia. Unas instituciones con procesos administrativos flexibles deben atender las necesidades particulares de los estudiantes. El apoyo integral que menciona Tinto

es la atención y el apoyo necesario para superar todos los acontecimientos relacionados con sus conflictos vocacionales, existenciales, familiares, sociales y económicos.

La problemática de la permanencia estudiantil universitaria a nivel mundial, y particularmente en Colombia, está directamente relacionada con una tendencia conocida como masificación de la Educación Superior, de acuerdo con los autores Gartner y Gallego (2013). Lo anterior se refiere al crecimiento inusitado en las últimas décadas de los sistemas de Educación Superior y, en consecuencia, a un mayor número de instituciones, programas y estudiantes. Sin embargo, este esfuerzo de incremento en la cobertura, “se ve frustrado por la interrupción en la trayectoria académica de un elevado porcentaje de quienes ingresan” (Gartner & Gallego, 2013, p. 3).

Las autoras traen a colación la metáfora de la puerta giratoria:

(...) utilizada por Castellanos (2012) para expresar que de las aulas son expulsadas las personas tan rápido como entran. La diferencia es que, al entrar hay expectativa por un futuro mejor y al salir hay frustración. El abandono de las aulas es un fracaso en cadena que va desde el individuo que malogra el proyecto de culminar sus estudios, pasando por la familia y la institución educativa, hasta llegar al Sistema Educativo. Así mismo, los costos económicos son altos para los sujetos, las familias y las instituciones, sin contar con lo oneroso que es para la sociedad un proyecto de formación profesional frustrado. (Gartner & Gallego, 2013, p. 3).

Otros teóricos llaman la atención sobre lo difícil que puede llegar a ser el periodo de transición para los alumnos que inician la vida universitaria. Figuera citado por Silva (2011) señala que

(...) éste es un proceso complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales, donde debe adaptarse a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente (Silva, 2011, p. 105).



Silva (2011) también afirma lo siguiente: “Dos problemas deben atenderse en esta etapa: el aislamiento de los jóvenes debido a la dificultad para establecer relaciones sociales y la incongruencia entre sus ideas previas y lo que la vida universitaria realmente es” (Silva, 2011, p. 104).

Tinto (citado en Fernández, 2009) encontró en sus estudios, que la permanencia de los estudiantes aumenta cuando se genera un ambiente de confianza en el que se involucra al estudiante como un miembro valioso de la comunidad; también cuando aumenta las relaciones y el contacto permanente entre los miembros de la comunidad universitaria (profesores, empleados).

Para Tinto, la clave se basa en el desarrollo de comunidades de aprendizaje y la construcción de un ambiente colaborativo en el aula. Janusik & Wolvin (2007) amplían lo anterior cuando afirman que “una comunidad de aprendizaje es un grupo de personas interdependientes que comparten prácticas, se identifican a sí mismas como un grupo, y establecen un compromiso a largo plazo con el grupo” (p. 171).

El reporte inicial del Instituto Nacional de Educación Estadounidense (NIE) (citado en Fernández, 2009, p. 49) identificó seis características de dichas comunidades: En primer lugar, que sean unidades pequeñas; así mismo, que tengan un sentido claro de propósito y que permitan la interacción entre facultad y estudiantes. Adicionalmente, que los profesores interactúen a nivel de contenido y pedagogía, que exista continuación e integración curricular, y haya fuerte sentido de identidad grupal.

Lo anterior se relaciona con una de las características que plantea el MEN (2013): “Una política que proponga acciones de acompañamiento académico y de bienestar universitario que permitan reducir estas barreras a mediano y largo plazo” (p. 58).

Se puede concluir, a partir de los autores arriba mencionados, pero particularmente de acuerdo a Chiroleu (2011), que la educación superior inclusiva integra los conceptos de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de estudios.

Finalmente, estos procesos deberían estar acompañados por,

(...) la generación de condiciones de aprendizaje que tengan en cuenta las necesidades de los grupos tradicionalmente excluidos y sus niveles de rezago en capacidad cognitiva y conocimiento para operar efectivamente en la reducción de la desigualdad y el aumento de la cohesión social. (Aponte citado por Espinosa, Gómez, & Cañedo, 2012, p. 4).

Otra de las características de la política inclusiva que plantea el MEN (2013), es una política que promueva la participación activa de toda la comunidad académica, en especial la de los estudiantes. Para Ainscow (2004) (citado en Blanco, 2006, p. 9): “la participación tiene que ver con experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común”.

Según Blanco (2006) la participación “involucra los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo a los alumnos” (p. 42).

Por consiguiente, se trata de que el estudiante alcance una inclusión social a través de su propio bienestar personal y social. “En definitiva, la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad” (Calvo, 2009, p. 42).

No sólo es el aprendizaje y la participación de los estudiantes, sino el proceso de los centros escolares y las relaciones que se mantiene en la comunidad en la que cada estudiante interactúa, se desenvuelve y desarrolla. De acuerdo con Marchioni (citado en Calvo, 2009, p. 43), “comunidad es un conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses comunes”. Una comunidad inclusiva es,

(...) aquella que se plantea a través de sus grupos y organizaciones dar apoyo y arropar, a los miembros más débiles de la misma, actuar de manera que estos miembros más débiles se sientan formando parte de la misma, acogidos, interrelacionados, apoyados, comprendidos y puedan participar en ella desde su propia realidad. (Calvo, 2009, p. 43).

A partir de los referentes, Calvo (2009) concluye: “Toda comunidad debe promover la pertenencia y la participación de todos, el respeto a la diversidad, un entorno estimulante y diverso en el que se aprende y se cree. Hay que desarrollar valores inclusivos compartidos por todos: alumnos, profesionales y familias” (p. 44)

En el Módulo 10 (Participación y demanda educativa) del Proyecto “Desafíos de la educación: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa”, la UNESCO enfatiza que la participación es necesaria dado que la transformación de los sistemas educativos requiere del compromiso de todos los actores. De lo contrario, las nuevas políticas,

(...) sufren bloqueos en la instrumentación, al tiempo que se desaprovecha infinidad de recursos y potencialidades existentes en la sociedad. Es necesario, pues, realizar todos los esfuerzos por construir múltiples consensos y soportes en torno a la política educativa, en todos los niveles del sistema educativo y de la sociedad. (UNESCO, 2000, p. 25)

Pero del mismo modo se advierte que “más allá de las buenas intenciones, es necesario afirmar con énfasis que la participación no es la panacea que permitirá resolver los problemas sino una construcción difícil, compleja y necesariamente modesta” (UNESCO, 2000, p. 26).

### **3.10 Antecedentes del trabajo de investigación a nivel internacional**

A continuación, se describen de manera cronológica investigaciones realizadas a nivel internacional, con objetivos similares al de este ejercicio investigativo, y dentro del contexto de la educación inclusiva:

Daane, Beirne-Smith y Latham (2000) investigan las percepciones de los maestros de primaria, tanto en la educación general y la educación especial, como de los administrativos en un sistema escolar en Estados Unidos que había realizado procesos de inclusión a lo largo de 2 años.

Retamal (2008) desarrolla el trabajo: “Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: Precisiones conceptuales y metodológicas”. El objetivo del estudio fue comprender el significado que tiene la escuela para los jóvenes escolares chilenos, como posible espacio favorecedor del sentimiento de inclusión o exclusión social.

Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) desarrollan el trabajo “Percepciones de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa”, que tuvo como objetivos conocer las percepciones y actitudes de los maestros en formación hacia la educación inclusiva en una universidad privada de Chile y analizar si existen diferencias significativas en las percepciones y actitudes de los maestros en formación, en función de su especialidad.

Por su parte Infante (2010), realizó un trabajo investigativo denominado “Desafíos a la formación docente: inclusión educativa”. En este trabajo, el autor plantea que la formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior en Chile. Se analizó el concepto de inclusión desde una perspectiva contemporánea y se discutieron los riesgos que tiene el entenderla desde el campo de la educación especial. Se plantearon además algunas limitaciones a la inclusión educativa existentes en la formación docente, y finalmente se describieron tres posibilidades a considerar para la formación de un nuevo profesional que utilice la inclusión educativa como una forma de responder, abordar y celebrar la diversidad en nuestro sistema educativo.

En 2011, Chiner-Sanz desarrolló el proyecto “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como

indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula”, la cual tuvo como objetivo conocer las percepciones que frente a la inclusión tienen los profesores de la provincia de Alicante, España, hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, así como el uso de prácticas educativas inclusivas en sus aulas. Los resultados revelan, además, que los profesores con actitudes más favorables hacia la inclusión implementan prácticas educativas inclusivas en el aula con mayor frecuencia que los docentes con actitudes desfavorables.

Al año siguiente, en el 2012, se publicaron las conclusiones del proyecto Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina (MISEAL) financiado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. El proyecto fue liderado por la Freie Universität Berlin (Alemania) y la Universidad de Estadual de Campinas (Brasil) y contó con catorce universidades asociadas (once de Iberoamérica y tres de Europa).

Durante tres años, MISEAL tuvo como objetivo “mejorar las estrategias y mecanismos de acceso, así como las condiciones de permanencia y movilidad de las personas pertenecientes a grupos poco favorecidos o vulnerables de doce IES de América Latina” (De Avila *et al.*, 2013, p. 135).

Este proyecto identificó cinco tipos de políticas o programas de acción afirmativa en educación superior en la región:

- Acciones de formación superior para el profesorado indígena
- Sistemas de admisión preferente en universidades tradicionales a través de cuotas, reserva de plazas o la exoneración del examen de ingreso
- Programas de becas y/o apoyo académico para alumnos indígenas o minorías étnicas previamente matriculados
- Universidades por y para indígenas

- Puesta en marcha de formaciones especializadas

Como parte del ejercicio investigativo del proyecto, se identificaron cuatro áreas principales que agrupan los problemas comunes que obstaculizan los esfuerzos en el ámbito de las políticas de inclusión social y equidad en América Latina:

- No se cuenta con datos suficientes para realizar un diagnóstico preciso de las condiciones de exclusión, discriminación e inequidad en las IES. Debido a la heterogeneidad de las bases de datos, se dificultan los análisis comparativos en la región. (De Avila *et al.*, 2013).
- No existen indicadores interseccionales para lograr una visión precisa y detallada de los procesos de exclusión social (De Avila *et al.*, 2013).
- Hay carencia de expertos para diseñar, implementar y evaluar medidas de inclusión social y equidad con un enfoque interseccional en las universidades (De Avila *et al.*, 2013, citando a Gazzola y Didriksson, 2008).
- No existen estrategias comunes para estandarizar levantamiento de datos, uso de indicadores interseccionales y formación de expertos en inclusión social y equidad a nivel de posgrado. (De Avila *et al.*, 2013).

Andrés Escarbajal-Frutos y Tomás Izquierdo-Rus desarrollaron en el 2013 el proyecto “Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión socio laboral”, que tuvo como objetivo analizar las percepciones psicosociales que produce el desempleo sobre la exclusión en la Comunidad Autónoma de Andalucía, España. Los resultados señalan las percepciones más frecuentes provocadas por el desempleo y la importancia de implementar actividades inclusivas. Se concluye que existen una serie de condicionantes percibidos, que conforman una determinada actitud hacia la toma de decisiones y, en consecuencia, facilita u obstaculiza la inclusión sociolaboral.

En este mismo año, Conde (2013) realizó el trabajo “Percepción de la inclusión educativa entre el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada: Un estudio exploratorio”, que tuvo como objetivo realizar un análisis aproximativo respecto al grado de aplicación de la inclusión educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ciudad de Granada, España. Tras los datos obtenidos anteriormente, y a través de una entrevista con respuestas abiertas, se buscó conocer la percepción del profesorado respecto al alumnado universitario, con el fin de contrastar las percepciones de unos y otros.

Otro trabajo reciente es el publicado por Rodríguez & Álvarez (2014) y titulado “Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión.” En este estudio se manifiesta que el acceso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior se ha ido incrementando y las universidades están adoptando diferentes alternativas que deben ser valoradas.

Por lo tanto, el objetivo de la investigación fue conocer la situación de una muestra de estudiantes con discapacidad (n=91) pertenecientes a una universidad española a través del diseño y validación de la Escala **CUNIDIS-d** de propiedades psicométricas satisfactorias. Los resultados avalaron la importancia de realizar adaptaciones curriculares fundamentadas, adecuar la formación del profesorado, mejorar la accesibilidad e implicar al conjunto de la comunidad universitaria.

Rodríguez, Álvarez y García-Ruiz (2014) realizan el proyecto “La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes.” El objetivo de este trabajo de investigación fue conocer las opiniones que hacia la atención a la diversidad tenían una muestra de profesores (n=85) y estudiantes (n=1015) de Grado de Maestro y de Grado de Pedagogía de dos universidades españolas, así como validar el instrumento Diver-Form-Cuestionario sobre Diversidad y Formación Universitaria.

Los resultados obtenidos revelaron una actitud positiva hacia la inclusión universitaria

de los estudiantes con discapacidad, aunque con una opinión negativa del profesorado hacia las adaptaciones curriculares. Estos hallazgos destacan la necesidad de una formación específica del profesorado en el uso de metodologías inclusivas y avalaron una intervención psicopedagógica singular integrada en planes de acción tutorial con proyección institucional.

Seda (2015) aborda la discapacidad como concepto, revisa las normas sobre igualdad de derechos y accesibilidad en el mundo universitario tomando como referencia organismos internacionales, enumera las dificultades que tienen las universidades para hacer un adecuado registro de las personas con discapacidad, recoge testimonios de personas que han presenciado o han sido objeto de discriminación en la Universidad de Buenos Aires y describe las estructuras diseñadas por la universidad para responder a las peticiones de personas en situación de discapacidad.

Finalmente, Seda (2015) presenta el programa institucional **Discapacidad y Universidad** y su articulación con otras instituciones de educación superior públicas en Argentina. Concluye reflexionando sobre la contradicción de una brecha aún existente entre el discurso democrático y las prácticas excluyentes en esta universidad en particular.

Brogna y Rosales (2016), realizaron un diagnóstico en la Universidad Autónoma de México, sobre la atención a la temática de la discapacidad en ésta institución, y que tuvo como objetivo conocer y sistematizar las acciones de gestión, docencia, extensión e investigación que se realizan desde la perspectiva de derechos humanos; así como proponer una estrategia institucional viable y progresiva con líneas de acción de corto, mediano y largo plazo.

Brogna y Rosales (2006) señalan que la temática de discapacidad ha sido asumida por la UNAM, pero aún no ha permitido un posicionamiento sólido -desde una perspectiva teórica y de intervención- como sí ha ocurrido con otros temas como **género, migración, indigenismo** o **multiculturalidad**; sobre los cuales se ha generado un abundante desarrollo teórico y de investigación, incluso institucionalizado en programas, así como en pautas de intervención.



Específicamente, con acciones internas tendientes a promover la equidad o a disminuir la brecha en el acceso a la educación en población indígena.

En este contexto investigativo abordado por la UNAM, se consideró la importancia de desarrollar una estrategia institucional integral basada en dos pilares fundamentales: un programa de atención a los alumnos con discapacidad y un programa académico en la materia. El primero pretende diseñar e implementar centralizadamente las acciones de gestión de las necesidades de los alumnos en las etapas de ingreso, permanencia y egreso de la UNAM. Igualmente se cubren las acciones de docencia, investigación y extensión, fomentando el desarrollo académico interdisciplinario sobre la temática.

Finalmente, en Cruz (2016) aborda la relación entre discapacidad, educación superior y derechos humanos a partir de una experiencia de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Veracruzana, México. El autor aplicó una encuesta para indagar sobre representaciones sociales de la comunidad universitaria acerca de los alumnos en situación de discapacidad, concluyendo que si bien se presentan avances sobre el tema, también se evidencia una inercia institucional. En palabras del investigador:

Aunque ya se reconozcan los derechos de las personas con discapacidad, aunque el discurso-práctica de los sujetos ha cambiado en pro del tema, poco se han movilizad los cimientos de la estructura. Al parecer la universidad sigue siendo pensada desde el logos, desde una visión meritocrática, lo cual sólo ha permitido diversos abordajes tanto teóricos como prácticos sobre la discapacidad y los derechos humanos que se han tornado contradictorios y poco reales. (Cruz, 2016, p. 20).

En síntesis, los trabajos que a nivel internacional se referencian para la presente investigación incluyen estudios de percepciones sobre la inclusión a nivel de maestros y estudiantes de pedagogía; percepciones sobre la exclusión e inclusión socio-laboral a nivel general; opiniones y actitudes sobre la diversidad; estudios comparativos sobre inclusión social en las universidades de la región; diagnósticos sobre la situación de estudiantes en situación de

discapacidad admitidos en universidades y análisis sobre el enfoque de derechos humanos ligado a esta última temática.

### **3.11 Antecedentes del trabajo de investigación en Colombia**

Molina (2010) abordó la relación triangular entre discapacidad, educación y política institucional. Al explorar y analizar iniciativas, programas y acciones en instituciones universitarias de Colombia, la autora concluyó que no obstante el marco legal existente en este ámbito, “las acciones en el nivel superior o universitario son casi nulas y no todas las instituciones se encuentran comprometidas con la inclusión educativa de las personas con discapacidad” (Molina, 2010, p. 111).

Así mismo, recomendó fortalecer los departamentos de Bienestar Universitario, organizar redes universitarias para socializar acciones y promover el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, y acoger la disposición del “Primer seminario regional sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe” llevado a cabo en el 2005, el cual sugiere la accesibilidad para personas con discapacidad como requisito para acreditación universitaria.

En este mismo año del 2010, se publicó un artículo como resultado del proyecto de investigación “Impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, desarrollado por la oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y el grupo de derechos humanos de la Universidad Sergio Arboleda. La investigación plantea el impacto de este instrumento en el derecho a la educación, dando a conocer modelos de la educación para la discapacidad, incluyendo el movimiento de Educación para Todos y el análisis del artículo 24 de la Convención.

El informe concluye que la Convención incorpora el derecho a la educación inclusiva; pero para ello,

(...) se debe garantizar que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema general de educación por motivo de su discapacidad; que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones que las demás; que se realicen los ajustes razonables pertinentes, y se les preste el apoyo necesario y efectivo, fomentándose su máximo desarrollo académico y social. (Parra, 2012, p. 81).

Yarza (2011) publicó el trabajo “Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como Reforma y Práctica de Gubernamentalidad en Colombia: ¿Perfil, Personal o Productor de Saber?”, como análisis que hace énfasis en un Estado colombiano que “visibiliza/nominaliza las poblaciones vulnerables para activar su inclusión al sistema escolar, marcando divisiones y restableciendo las fronteras entre lo normal y lo anormal en nuestra sociedad, desde la educación” (Yarza, 2011, p. 34).

Adicionalmente, y para el caso colombiano, concluye que “la normatividad, la estadística y la guía/cartilla de inclusión, se convierten en instrumentos del Estado que evidencian la gubernamentalidad de la educación inclusiva, específicamente, sobre los educadores y educadores especiales” (Yarza, 2011, p. 34).

También Martínez (2011) publicó el trabajo “Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil”, el cual presenta estadísticas de la virtualidad en los programas de educación superior en Colombia y algunas buenas prácticas que se vienen en este ámbito, pero focalizadas hacia la inclusión educativa. Destaca la iniciativa de la plataforma Tiresias como apoyo para la enseñanza de alumnos con discapacidad visual en la Universidad de Antioquia que busca facilitarles el acceso a la información a través de dispositivos móviles y de escritorio conectados a internet.

Así mismo, la Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín implementó InclUtics, proyecto encaminado a garantizar a la población discapacitada la igualdad de

oportunidades de acceso a los programas académicos de educación superior, mediante la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo aulas de informática con software y hardware de apoyo para discapacitados.

Finalmente, destaca la Universidad del Cauca y el Comité de Educación del Resguardo de Guambía, que desarrollaron un proyecto de alfabetización digital en el Resguardo Indígena de Guambía, con duración de 18 meses, por el cual se desarrollaron competencias básicas en TIC mediante un modelo de alfabetización digital.

Padilla (2011) publicó el trabajo “Inclusión educativa de personas con discapacidad”, el cual describe la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad en tres establecimientos educativos de Bogotá. Este estudio tipo encuesta de corte transversal concluye que “aunque las legislaciones evidencian una evolución en la terminología sobre discapacidad y aunque ellas muestran un apoyo al tema en los ámbitos nacional e internacional, todavía existen vacíos para incluir educativamente a esta población” (Padilla, 2011, p. 670).

Finalmente, Martín-Padilla, Sarmiento y Coy (2013) elaboran el estudio “Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad”, una descripción de los elementos básicos requeridos para facilitar una educación inclusiva en la educación superior para las personas con necesidades educativas especiales, desde la perspectiva de la diversidad funcional. Este término, acuñado por el Foro de Vida Independiente en el año 2005, resaltó la noción de diversidad frente a la concepción negativa de la discapacidad.

Estos autores llaman la atención de que en Colombia y según el Censo 2005 del Departamento Nacional de Estadística –DANE:

(...) del 6,3% de la población con discapacidad, sólo el 1% ha logrado acceder a estudios superiores (7,8); estos porcentajes son similares a los registrados, por ejemplo, en naciones como las africanas, donde además el éxito académico de esta población que ingresa a la Universidad también es muy limitado. Se puede deducir que estos bajos índices pueden estar relacionados con prejuicios y

barreras en los paradigmas tanto de las sociedades, instituciones y comunidades, como de las personas y familias con hándicaps, que magnifican erróneamente los obstáculos para afrontar el reto de acceder a la universidad (Martín-Padilla *et al.*, 2013, p. 196).

En síntesis, puede afirmarse que los trabajos desarrollados recientemente en el contexto colombiano hacen referencia fundamentalmente al análisis de marcos legales sobre el tema de derechos humanos y atención de las personas en situación de discapacidad, así como preparación de docentes para atender esta población en particular. Igualmente, se encuentran algunos estudios sobre experiencias prácticas de inclusión digital y de descripción de elementos requeridos para facilitar la educación inclusiva en la universidad bajo el enfoque de diversidad funcional.



## CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se aborda en primer lugar el tipo de investigación, enfoque y paradigma en el cual se enmarca y se detalla el diseño metodológico. Posteriormente se especifican población y muestra, y variables y dimensiones. Se procede a la caracterización de los instrumentos, el proceso de validación de Juicio de Expertos y la técnica de aplicación de los mismos. Se concluye con la técnica de procesamiento de datos.

### 4.1 Tipo de Investigación y diseño metodológico

El presente trabajo corresponde a una investigación descriptiva, dado que el propósito es describir una determinada situación o evento; que en este caso corresponde al grado de inclusión social de una institución específica, Universidad Autónoma de Bucaramanga, en un momento determinado, año 2015. Dankhe (citado por Hernández *et al.* 1997) afirma que los estudios descriptivos buscan “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández, *et al.*, p.71).

Según Sabino (2014), la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos”. Para este autor, la preocupación fundamental de la investigación descriptiva es “descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento” (Sabino, 2014, p. 51).

Por otro lado, este proyecto encuentra en el paradigma simbólico-interpretativo las bases para su fundamentación, en cuanto “parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, reconociendo la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre” (Ramírez, 2012, p. 3).

Ramírez (2012) enfatiza que este paradigma se interesa fundamentalmente por el significado de las acciones humanas y de la vida social, concibiendo así mismo la educación como un proceso social. La propuesta interpretativa busca una alternativa al paradigma positivista, en favor de las nociones de comprensión, significado y acción. En síntesis, concluye el autor: “Sus propósitos esenciales están dirigidos a la comprensión de la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales” (p. 3).

El paradigma interpretativo se considera también como simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico y “surge como una alternativa a las limitaciones del paradigma positivista en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación, al considerar las diferencias de éstas con relación a las Ciencias Naturales” (Ricoy, 2006, p. 16).

Entre los conceptos clave del paradigma interpretativo se incluyen “el de cultura, patrón de comportamientos, actitudes, conocimientos, valores, habilidades y creencias compartidas por los miembros de una determinada sociedad, concibiéndose la escuela como meso/micro sociedades” (Cardona, 2008, p. 1).

Martínez (2011) reconoce que dentro del enfoque del paradigma interpretativo existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social. Por lo tanto,

(...) no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores. (Martínez, 2011, p. 6).

Según Pérez Serrano, citado por Ricoy (2006), una de las características más importantes de este paradigma es:

(...) describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, en él que el uso de la metodología cualitativa permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los datos



que admite el análisis descriptivo. Se apuesta por la pluralidad de métodos y la utilización de estrategias de investigación específicas y propias de la condición humana (Ricoy, 2006, p. 17).

En este orden de ideas, la presente investigación propone una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) de tipo descriptivo, no experimental y de corte transversal. El enfoque o método mixto (cuantitativo y cualitativo) es descrito como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 755).

Así mismo, es de corte transversal, dado que se recopilarán los datos en un momento único (Hernández *et al.*, 2010) y no experimental, en la medida en que se estudiará una situación en donde las variables no serán manipuladas de manera intencional, sino que la situación objeto de estudio se revisará en su contexto natural. La investigación no experimental es también conocida como investigación *Ex Post Facto*; es decir, que se realiza después de ocurridos los hechos.

#### **4.2 Población y muestra**

Para el caso de la presente investigación, se delimitó como unidad de análisis los estudiantes de último año de grado presencial de la UNAB y los docentes de tiempo completo y medio tiempo de estos mismos programas en la UNAB.

En el caso de los estudiantes, se determinó que la población fueran los estudiantes de último año de 16 carreras profesionales, correspondiente a 1.100 personas. Es importante aclarar que los estudiantes de programas virtuales, de programas duales, programas en extensión y programas técnicos y tecnológicos (1 y 2 años de duración) fueron excluidos de esta unidad de análisis, debido a sus características particulares de formación. La siguiente

tabla describe por carrera (y facultad a la que pertenecen estos programas académicos de grado) el número total de estudiantes y el número de estudiantes en último año de formación.

Tabla 3. Población por Programa Académico Matriculada I Semestre del 2015

<b>Facultad</b>	<b>Programa Académico</b>	<b>Ultimo año de formación</b>	<b>Total general estudiantes</b>
Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables	Administración de Empresas	114	478
	Contaduría Pública	64	200
	Negocios Internacionales	22	194
	Economía	20	92
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas	Derecho	240	951
Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes	Lic. en Educación Preescolar	36	288
	Artes Audiovisuales	75	236
	Comunicación Social	114	450
Facultad de Ingenierías	Ingeniería de Mercados	29	102
	Ingeniería de Sistemas	13	138
	Ingeniería en Energía	20	200
	Ingeniería Financiera	42	234
	Ingeniería Mecatrónica	35	282
Facultad de Ciencias de la Salud	Medicina	148	851
	Psicología	78	433
	Enfermería	50	224
<b>Totales</b>		1.100	5.453

Nota: Elaboración propia a partir de información suministrada por Oficina de Admisiones y Registro Académico UNAB

Para definir la muestra representativa de los estudiantes y docentes de la comunidad UNAB, se utilizó el software online *The Survey System* el cual permitió calcular el número de unidades muestrales requeridas para conformar una muestra de calidad, tal y como se explica en la siguiente tabla.

Tabla 4. Muestra de estudiantes y docentes UNAB utilizada para la investigación

<b>Población Total</b>	<b>Nivel de confianza</b>	<b>Intervalo de confianza</b>	<b>Muestra</b>
1.100 estudiantes	95%	5%	311 estudiantes
357 docentes	95%	5%	46 docentes

Nota: Elaboración propia. Intervalo de confianza hace referencia a porcentaje de error admitido.

La población total de estudiantes corresponde al número total de matriculados durante el primer semestre del año 2015 en último año de formación en los programas objeto de estudio en esta investigación. Por su parte, la población total de docentes corresponde a aquellos de tiempo completo y medio tiempo de las carreras objeto de estudio en esta investigación. Surtido el proceso, se tuvo como resultado una muestra de 311 estudiantes y 46 docentes.

#### 4.3. Variables y dimensiones

Las siete variables de la presente investigación corresponden a los dos principios y cinco retos enumerados en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional y ampliados conceptualmente arriba.

Con el objetivo de obtener una mejor claridad y coherencia en la estructuración de las preguntas de los cuestionarios aplicados tanto a docentes como a estudiantes, y posterior análisis de resultados, el orden de estas variables se presenta de la siguiente manera en la presente investigación:

**La política institucional inclusiva** (según los lineamientos, éste es el quinto reto de educación superior inclusiva) y definido por el MEN así:

(...) una política que se caracteriza por su orientación a examinar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema en términos sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos, físicos y geográficos... Su orientación sería la de una política permanente que constituya un pilar en el plan estratégico de la institución y que, pensada a largo plazo, se

ajuste a las particularidades de los estudiantes tomando en consideración la importancia de la participación en la educación inclusiva. (MEN, 2013, p. 58).

**Integralidad** (según los lineamientos primer principio de educación superior inclusiva) y definido por el MEN como:

(...) la amplia dimensión de las estrategias y líneas de acción que deben ser identificadas para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema. Se resalta el carácter sistémico de estas líneas al hacer explícito el acceso, la permanencia y la graduación ( p. 49).

Las líneas de acción que plantea el MEN (2013) para esta variable no solamente hacen explícito el acceso, la permanencia y la graduación de la población estudiantil según su diversidad, sino también, a la calidad y pertinencia de los procesos; considerando que actualmente se están produciendo amplias transformaciones a nivel económico, político, cultural y social, y que de alguna u otra forma, impactan e influyen en las acciones, en la noción de hombre y en los diferentes contextos de interacción.

**Flexibilidad** (según los lineamientos segundo principio de educación superior inclusiva) y referido por el MEN (2013) como:

(...) la adaptabilidad para responder a la diversidad cultural y social, ya que parte del reconocimiento de que la realidad de todas y todos los estudiantes en la educación superior es dinámica y por ello los lineamientos deben ser susceptibles de revisión, modificación y permanente actualización como parte del carácter procesal de la educación inclusiva. (p. 50).

**Los procesos académicos inclusivos** (según los lineamientos primer reto de educación superior inclusiva). Para esta variable el MEN (2013) propone lo siguiente:

i) Unos procesos que articulan estrategias y acciones que hacen de la educación una herramienta central en la construcción de la paz, y permiten no sólo transformar realidades y desaprender los comportamientos violentos, sino también abrir la posibilidad para pensar el post-conflicto en el marco de una sociedad diversa e incluyente; ii) unos procesos que relacionan una misión y un

proyecto institucional, sustentados en la educación inclusiva, con la planeación curricular en los diferentes programas académicos y la flexibilidad pedagógica en las formas de enseñanza y de aprendizaje; iii) unos procesos que no sólo propician el diálogo de saberes y el intercambio de ideas y conocimientos, sino también visibilizan, hacen evidentes y ponen en discusión las producciones de conocimiento de las comunidades específicas en el proyecto educativo institucional; iv) unos procesos que promueven una evaluación permanente, flexible y participativa en pro de la formación integral de los estudiantes; v) unos procesos que consolidan programas de acompañamiento, apoyo pedagógico y adecuación en la infraestructura que faciliten el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema (p. 52).

**Los profesores inclusivos** (según los lineamientos segundo reto de educación superior inclusiva), y considerados por el MEN como aquellos actores que “tienen la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad” (p. 53).

**Los espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural** (según los lineamientos tercer reto de educación superior inclusiva) y concebidos por el MEN como “espacios que fortalezcan la producción, reproducción y transformación de las comunidades disciplinares, científicas, de saber y de campos, en relación con los problemas de investigación, innovación y creación artística y cultural, desde un horizonte transdisciplinar y de impacto científico-social” ((MEN, 2013, p.55).

**La estructura administrativa y financiera** (según los lineamientos cuarto reto de educación superior inclusiva) y de acuerdo con el MEN se debe,

(...) contar con unidades administrativas que sustenten la organización y orientación de las estrategias y acciones que promueven la educación inclusiva en la IES. Estas unidades deberían estar articuladas al plan de desarrollo institucional y ser transversales a todas las instancias de la institución (...). Se debe contar con asignación de talento humano y recursos financieros suficientes para el cumplimiento de los objetivos” (p.56).

El cuadro 5 organiza para cada variable sus dimensiones y la definición de las mismas, derivadas de las características y conceptos explícitos en los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva publicados por el Ministerio de Educación Nacional.

Cuadro 4. Variables y dimensiones de la investigación.

Variables	Dimensiones
<b>Política institucional inclusiva</b>	<b>Permanencia estudiantil:</b> Caracterización de estudiantes en riesgo, estrategias para garantizar acompañamiento, acceso y permanencia
	<b>Participación de la comunidad:</b> Promover la participación activa de toda la comunidad académica, identificando barreras institucionales que impiden el ejercicio efectivo de una educación inclusiva
<b>Integralidad</b>	<b>Calidad:</b> Desarrollo integral de la persona
	<b>Pertinencia:</b> Relación de la universidad con su entorno
<b>Flexibilidad</b>	<b>Adaptabilidad:</b> Reconocimiento de que la realidad de los estudiantes es dinámica
	<b>Actualización:</b> El carácter procesal de la educación inclusiva es susceptible de permanente revisión y modificación
<b>Procesos académicos inclusivos</b>	<b>Interdisciplinariedad:</b> Integrar saberes que den una nueva mirada al conocimiento para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social
	<b>Pedagogía:</b> Propiciar el diálogo de saberes y el intercambio de ideas y conocimientos, desaprender comportamientos violentos
	<b>Evaluación:</b> Permanente, flexible y participativa en pro de la formación integral
<b>Profesores inclusivos</b>	<b>Respeto por la diversidad:</b> Valorarla y potenciarla como parte del proceso educativo
	<b>Innovación:</b> Participación activa en el desarrollo de currículos y transformación de prácticas pedagógicas
<b>Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo</b>	<b>Interculturalidad:</b> Valorar la aproximación y el conocimiento entre culturas promoviendo la comprensión de valores alternativos implícitos en el intercambio cultural.
	<b>Transferencia y apropiación social del conocimiento:</b> Socialización y divulgación en diferentes escenarios; particularmente en lo regional.
<b>Estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva</b>	<b>Recurso humano:</b> Asignación y cualificación del talento humano en torno a la educación inclusiva
	<b>Procesos flexibles:</b> Organización y orientación de estrategias y acciones - articuladas y transversales- que promuevan la educación inclusiva

Nota: Elaboración propia.

#### **4.4 Tipo de instrumentos y técnica de aplicación**

Bajo el enfoque de investigación mixta (cuantitativa y cualitativa), este proyecto utilizó tres instrumentos para recopilar la información: un cuestionario a docentes, un cuestionario a estudiantes y rúbrica de análisis de contenido. Estos tres instrumentos también responden a los dos objetivos específicos de la presente investigación:

- Identificar las percepciones que tienen estudiantes y docentes sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.
- Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que aluden a inclusión social en los documentos institucionales

Los instrumentos y su técnica de aplicación son descritos a continuación, e incluyen cuestionarios tanto para docentes como estudiantes y rúbrica para análisis documental.

##### **4.4.1 Cuestionario a docentes y estudiantes**

Como instrumento de recolección de datos, se utilizó el cuestionario, definido por Hernández como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández *et al.*, 2006).

La investigadora diseñó un cuestionario para medir la percepción de los docentes, teniendo en cuenta que éstos constituyen parte esencial de la educación inclusiva, tal y como lo determinan los lineamientos del MEN:

Actualmente América Latina y en particular Colombia, progresan hacia un concepto de inclusión donde se fortalecen conceptos, marcos y ejes de formación comunes a diversos grupos y personas bajo la tríada currículos, escuelas y docentes inclusivos, y donde la focalización se entiende cada vez más como el traje o el vestido a medida inscripto en una visión de la educación como derecho y bien público (MEN, 2013, p. 14).

Así mismo, estos lineamientos han establecido que una de las dos prioridades fundamentales, además de la revisión de currículos, es:

Fortalecer un perfil docente que sepa congeniar (a) apertura intelectual, pluralismo de ideas y capacidad de comprensión/crítica de la sociedad; (b) manejo sólido y evidenciado de las áreas de conocimiento/disciplinas; (c) competencias para saber comprometer al estudiante como protagonista en los procesos de aprendizaje y mostrarle la relevancia de lo que se enseña y (d) disposición a la búsqueda de respuestas frente a problemas y desafíos sociales apelando a la investigación en un sentido plural y a la generación de evidencias para sustentar un desarrollo inclusivo (MEN, 2012, p. 15).

Igualmente, la investigadora diseñó un segundo cuestionario para aplicar a estudiantes de último año de estudios de grado. A la luz de los lineamientos del MEN, los estudiantes constituyen una de las dos prioridades dentro del concepto amplio de educación inclusiva; con lo cual se deben revisar en profundidad los currículos responder mejor a la diversidad en el perfil del alumno y a la necesidad de darle “su propio espacio de aprendizaje y desarrollo, y apoyarlo a través de múltiples estrategias pedagógicas que potencien sus propios objetivos y proyectos” (MEN, 2012, p.16).

Los cuestionarios fueron sometidos a juicio de validación de expertos según se muestra en los Anexos 1 y 2. Los aportes de los expertos y el proceso que se siguió para incorporarlos en la consolidación final de los cuestionarios se explican más adelante en el punto 4.6.

#### **4.4.2 Estructura Interna de los Cuestionarios**

Los cuestionarios abarcan las quince dimensiones arriba descritas, a través de 33 preguntas cerradas y una pregunta abierta para el caso de los estudiantes y de 37 preguntas cerradas y una pregunta abierta para el caso de los docentes. Los cuestionarios, como se menciona arriba, son elaborados por parte de la investigadora, basándose en las variables



derivadas de los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional. Cada cuestionario inicia con información descriptiva común, específicamente con relación al programa académico al cual se suscribe el estudiante y/o el docente y su género (hombre/mujer).

Las preguntas del cuestionario a estudiantes suman un total de 33, evidenciándose mayor concentración de ellas en los temas de permanencia estudiantil y pedagogía, dado que en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional se definen ampliamente estos aspectos. La clasificación de preguntas a estudiantes por dimensiones y variables puede observarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 5. Preguntas del cuestionario a estudiantes por variables y dimensiones

<b>Variable</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Número de pregunta</b>
<b>Política Institucional Inclusiva</b>	Permanencia estudiantil	P1, P4, P5, P6, P7
	Participación de la comunidad	P2, P3
<b>Integralidad</b>	Calidad	P8, P9
	Pertinencia	P10, P11
<b>Flexibilidad</b>	Adaptabilidad	P12, P13
	Actualización	P14, P15
<b>Procesos Académicos Inclusivos</b>	Interdisciplinariedad	P17
	Pedagogía	P18, P19, P20, P21
	Evaluación	P16
<b>Profesores Inclusivos</b>	Respeto por la Diversidad	P22, P23, P24
	Innovación	P25
<b>Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo</b>	Interculturalidad	P26, P29
	Transferencia y apropiación social del conocimiento	P27, P28
<b>Estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva</b>	Recurso Humano	P30
	Procesos flexibles	P31, P32, P33

Nota: Elaboración propia.

Por su parte, las preguntas del cuestionario a docentes por variables y dimensiones suman un total de 37, evidenciándose mayor concentración de ellas en los temas de permanencia estudiantil, actualización y pedagogía; no solo porque los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional definen ampliamente estos aspectos, sino también porque esta población tiene la posibilidad de brindar una mayor percepción dado el conocimiento que

tienen sobre los procesos internos de la institución. La clasificación de preguntas a docentes por dimensiones y variables puede observarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Preguntas del cuestionario a docentes por variables y dimensiones

Variable	Dimensión	Número de pregunta
<b>Política Institucional Inclusiva</b>	Permanencia estudiantil	P1, P4, P5, P6, P7
	Participación de la comunidad	P2, P3
<b>Integralidad</b>	Calidad	P8, P10
	Pertinencia	P9, P11, P12
<b>Flexibilidad</b>	Adaptabilidad	P13, P17
	Actualización	P14, P15, P16, P18
<b>Procesos Académicos Inclusivos</b>	Interdisciplinariedad	P20
	Pedagogía	P21, P22, P23, P24
	Evaluación	P19
<b>Profesores Inclusivos</b>	Respeto por la Diversidad	P25, P27, P28
	Innovación	P26, P29
<b>Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo</b>	Interculturalidad	P31, P34
	Transferencia y apropiación social del conocimiento	P30, P32, P33
<b>Estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva</b>	Recurso Humano	P36
	Procesos flexibles	P35, P37

Nota: Elaboración propia.

Las preguntas de la Variable de Política Institucional Inclusiva buscaron identificar percepciones sobre admisión de estudiantes en situación de vulnerabilidad, identificación de aquellos en riesgo de exclusión, acciones de acompañamiento, infraestructura tanto física como tecnológica, sentido de pertenencia en la institución y la existencia de actividades para promover el respeto a la diferencia. El cuadro 8 detalla a continuación las preguntas de esta variable en el cuestionario aplicado a los estudiantes.

Cuadro 7. Cuestionario Estudiantes – Variable de Política Institucional Inclusiva

<b>Dimensión de Permanencia Estudiantil</b>
La UNAB admite a estudiantes en situación de vulnerabilidad sin discriminación alguna.
La institución identifica oportunamente estudiantes en riesgo de exclusión.
La institución realiza acciones de acompañamiento para garantizar la permanencia de todos sus estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad (necesidades educativas diversas, situación socio-económica, orientación sexual, etc.).
La UNAB cuenta con la infraestructura adecuada para que todas las personas (incluyendo discapacitados motrices) puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.
La institución cuenta con infraestructura tecnológica adecuada para garantizar el acceso y fortalecimiento del aprendizaje de todos sus estudiantes.
<b>Dimensión de Participación de la Comunidad</b>
En la institución, profesores y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y la valoración por la diversidad.
La UNAB promueve en la comunidad educativa actividades centradas en el respeto por la diferencia, facilitando el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.

Nota: Elaboración propia.

En comparación con lo anterior, el cuestionario aplicado a docentes contiene el mismo número y enfoque de preguntas en torno a la Variable de Política Institucional Inclusiva, salvo algunas precisiones lingüísticas que no alteraron el sentido de las mismas, tal como indica en el siguiente cuadro.

Cuadro 8. Cuestionario Docentes – Variable de Política Institucional Inclusiva

<b>Dimensión de Permanencia Estudiantil</b>
La UNAB admite estudiantes en situación de vulnerabilidad (necesidades educativas diversas, situación socio-económica, orientación sexual, etc.). sin discriminación alguna.
La institución identifica estudiantes en riesgo de exclusión.
La institución realiza acciones de acompañamiento para garantizar la permanencia de todos sus estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad (necesidades educativas diversas, situación socio-económica, orientación sexual, etc.).
La UNAB cuenta con la infraestructura adecuada para que todas las personas, incluyendo a personas con discapacidad, puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.
La institución cuenta con infraestructura tecnológica adecuada para garantizar el acceso y fortalecimiento del aprendizaje de todas y todos sus estudiantes
<b>Dimensión de Participación de la Comunidad</b>
En la institución, profesores y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y la valoración por la diversidad.
La UNAB promueve actividades centradas en el respeto por la diferencia, fortaleciendo la integración, la participación y la convivencia de toda la comunidad educativa

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la Variable de Integralidad, se observa que el cuestionario a estudiantes abarca temas de formación para el desarrollo integral, existencia de mecanismos que aseguren la graduación de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, la relación de la institución con su entorno y la respuesta a necesidades sociales de la región y el país, tal y como indica el siguiente cuadro.

Cuadro 9. Cuestionario Estudiantes –Variable Integralidad

<b>Dimensión de Calidad</b>
La educación ofrecida por la UNAB fortalece de manera efectiva el desarrollo integral de la persona.
La institución tiene mecanismos que aseguran la graduación de los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad
<b>Dimensión de Pertinencia</b>
La UNAB se relaciona con su entorno de manera dinámica y activa.
La UNAB responde a las necesidades sociales de la región y el país, propiciando su desarrollo.

Nota: Elaboración propia.

En el siguiente cuadro se observa que el cuestionario a docentes sobre la Variable Integralidad contiene el mismo sentido y redacción de las preguntas que el de estudiantes.

Cuadro 10. Cuestionario Docentes –Variable Integralidad

<b>Dimensión de Calidad</b>
La educación ofrecida por la UNAB fortalece de manera efectiva el desarrollo integral de la persona.
La institución tiene mecanismos que aseguran la graduación de los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad
<b>Dimensión de Pertinencia</b>
La UNAB se relaciona con su entorno de manera dinámica y activa.
La UNAB responde a las necesidades sociales de la región y el país, propiciando su desarrollo.

Nota: Elaboración propia.

Con referencia a la Variable de Flexibilidad, el cuestionario a estudiantes incluye preguntas sobre el reconocimiento de la diversidad, la adaptación sistemática de procesos, y la actualización de docentes y administrativos en pro de la inclusión, tal y como se ilustra en el siguiente cuadro.

Cuadro 11. Cuestionario Estudiantes –Variable Flexibilidad

<b>Dimensión de Adaptabilidad</b>
La institución reconoce la diversidad entre sus estudiantes.
La UNAB adapta sistemáticamente sus procesos para brindar atención adecuada a estudiantes con necesidades educativas diversas
<b>Dimensión de Actualización</b>
La institución actualiza permanentemente a sus docentes para promover y fortalecer acciones de inclusión.
La UNAB actualiza permanentemente al personal administrativo para promover y fortalecer acciones de inclusión.

Nota: Elaboración propia.

Para el caso de los docentes, las preguntas del cuestionario correspondiente a la variable de Flexibilidad se enfocan hacia la adaptación sistemática de procesos tanto académicos como administrativos, la coherencia en el perfil y asignación académica de los docentes que atienden la diversidad de estudiantes, acciones de sensibilización hacia la inclusión en los programas institucionales de inducción, la actualización permanente de docentes y personal administrativo, incluyendo la evaluación de desempeño de docentes en este campo. Las preguntas se especifican en el siguiente cuadro.

Cuadro 12. Cuestionario Docentes-Variable Flexibilidad

<b>Dimensión de Adaptabilidad</b>
La UNAB adapta sistemáticamente sus procesos académicos y administrativos para brindar atención adecuada a estudiantes con vulnerabilidad y/o discapacidad
En la UNAB la asignación académica es coherente con los perfiles y fortalezas de los docentes y las demandas de atención a la diversidad de los estudiantes
<b>Dimensión de Actualización</b>
En la UNAB el programa de inducción para el personal incluye acciones de sensibilización que los orientan en la comprensión y el respeto por la diferencia del ser humano.
La institución actualiza permanentemente a sus docentes para promover y fortalecer acciones de inclusión.
La UNAB actualiza permanentemente al personal administrativo para promover y fortalecer acciones de inclusión
En la UNAB la evaluación de desempeño de los docentes incluye las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad, incluyendo aquellas dirigidas a estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad y/o discapacidad

Nota: Elaboración propia.

Con referencia a la Variable de Procesos Académicos Inclusivos, el cuestionario a estudiantes indaga sobre percepciones con referencia a la integración de saberes en el currículo, el respeto por la diferencia y el diálogo constructivo y propositivo en el aula de clase, el uso de diferentes prácticas pedagógicas para atender la diversidad, la formación con enfoque de inclusión social y la existencia de mecanismos flexibles de evaluación, tal y como se detalla en el siguiente cuadro.

Cuadro 13. Cuestionario Estudiantes –Variable Procesos Académicos Inclusivos

<b>Dimensión de Interdisciplinariedad</b>
Los cursos ofrecidos por la UNAB integran diferentes saberes que facilitan la interpretación analítica de la realidad
<b>Dimensión de Pedagogía</b>
En el aula de clase prima el valor del respeto por la diferencia.
En el aula de clase, se propicia el diálogo constructivo y propositivo.
La UNAB promueve el uso de diferentes prácticas pedagógicas para atender a los y las estudiantes con necesidades educativas diversas.
La institución forma profesionales con enfoque de inclusión social
<b>Dimensión de Evaluación</b>
La institución promueve mecanismos flexibles de evaluación en la formación integral e inclusiva de los estudiantes

Nota: Elaboración propia.

Las preguntas del cuestionario a docentes en cuanto a la Variable Procesos Académicos Inclusivos, explícitas en el siguiente cuadro, abarca los mismos temas del cuestionario a estudiantes, haciendo igual énfasis en los temas relacionados con la pedagogía, como se especifica a continuación:

Cuadro 14. Cuestionario Docentes –Variable Procesos Académicos Inclusivos

<b>Dimensión de Interdisciplinariedad</b>
Los diferentes programas académicos ofrecidos por la UNAB, integran diferentes saberes que facilitan la interpretación analítica de la realidad de la región y del país.
<b>Dimensión de Pedagogía</b>
En el aula de clase prima el valor del respeto por la diferencia.
En el aula de clase, se propicia el diálogo constructivo y propositivo
La UNAB promueve el uso de diferentes prácticas pedagógicas para atender a sus estudiantes con necesidades educativas diversas.
La institución forma profesionales con enfoque de inclusión social
<b>Dimensión de Evaluación</b>
La institución promueve mecanismos flexibles de evaluación en la formación integral e inclusiva de los estudiantes

Nota: Elaboración propia.

Sobre la Variable de Profesores Inclusivos, se observa en el cuadro 16 que las preguntas del cuestionario a estudiantes incluyen temas sobre el valor que dan éstos a la diversidad, la implementación de diferentes estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de procesos en favor del conocimiento intercultural y la utilización de TIC como elemento que favorece la innovación en la enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 15. Cuestionario Estudiantes –Variable Profesores Inclusivos

<b>Dimensión de Respeto por la Diversidad</b>
Los profesores asumen la diversidad como un concepto fundamental dentro del proceso educativo.
Los profesores implementan diferentes opciones en didáctica para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades
Los profesores desarrollan procesos pedagógicos que promueven la interculturalidad
<b>Dimensión de Innovación</b>
Los profesores utilizan las TIC para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades

Nota: Elaboración propia.

El cuestionario a docentes sobre la Variable de Profesores Inclusivos, tal y como se muestra en cuadro 17, incluye las mismas preguntas del cuestionario anterior, haciendo un mayor énfasis en el rol del docente como facilitador del conocimiento entre culturas y la comprensión de valores diferentes a los tradicionales. También hace referencia al tema de las alternativas didácticas para facilitar el aprendizaje como un ejercicio del docente innovador.

Cuadro 16. Cuestionario Docentes –Variable Profesores Inclusivos

<b>Dimensión de Respeto por la Diversidad</b>
Los docentes asumen la diversidad como un concepto fundamental dentro del proceso educativo.
La UNAB favorece el conocimiento entre culturas y la comprensión de valores diferentes a los tradicionales
Los docentes desarrollan procesos pedagógicos que promueven la interculturalidad
<b>Dimensión de Innovación</b>
Los docentes implementan diferentes opciones en didáctica para facilitar el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades
Los docentes utilizan las TIC para facilitar el aprendizaje de cada uno de los(as) estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la variable espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo, el cuestionario a estudiantes incluye preguntas sobre estrategias y herramientas para potenciar la interculturalidad y la interdisciplinariedad en la investigación; así como la difusión sistemática de resultados de la misma y la existencia de espacios para la construcción colectiva de conocimiento, tal y como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro 17. Cuestionario Estudiantes –Variable Espacios de Investigación, Innovación y Creación con Enfoque Inclusivo

<b>Dimensión de Interculturalidad</b>
La UNAB favorece el conocimiento entre culturas y la comprensión de valores diferentes a los tradicionales
La institución cuenta con estrategias innovadoras y herramientas tecnológicas para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación
<b>Dimensión Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento</b>
La UNAB sistemáticamente difunde el resultado de sus investigaciones en diferentes escenarios de impacto regional.
La institución promueve espacios para la construcción colectiva de conocimiento que contribuye a la comprensión de su contexto

Nota: Elaboración propia.

Para el caso del cuestionario a docentes, las preguntas de la Variable Espacios de Investigación, Innovación y Creación con Enfoque Inclusivo, abarcan adicionalmente preguntas sobre la existencia de investigaciones directamente relacionadas con atención a la



diversidad, y la identificación y visibilidad de experiencias significativas con poblaciones en situación de vulnerabilidad, tal y como se muestra en cuadro 19.

Cuadro 18. Cuestionario Docentes –Variable Espacios de Investigación, Innovación y Creación

<b>Dimensión de Interculturalidad</b>
La institución promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad, incluyendo aquellos dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y discapacidad
La institución cuenta con herramientas tecnológicas para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación
<b>Dimensión Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento</b>
La UNAB difunde sistemáticamente el resultado de sus investigaciones en diferentes escenarios de impacto regional
La UNAB realiza acciones para identificar y visibilizar experiencias significativas de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y/o discapacidad, que sirvan como modelo para la atención a la diversidad.
La institución promueve espacios para la construcción colectiva de conocimiento que contribuye a la comprensión de su contexto.

Nota: Elaboración propia.

Con relación a la variable estructura administrativa y financiera que sustente las Estrategias y Acciones de Educación Inclusiva, el cuestionario a estudiantes abarca temas de asignación de recurso humano en favor de la inclusión, así como implementación de procesos administrativos eficientes, existencia de recursos para preparar a los estudiantes para la vida y el trabajo y alternativas de apoyo financiero para asegurar su permanencia, tal y como se detalla en el siguiente cuadro.

Cuadro 19. Cuestionario Estudiantes –Variable Estructura Administrativa y Financiera

<b>Dimensión de Recurso Humano</b>
La UNAB capacita y asigna adecuadamente el recurso humano para fomentar la educación inclusiva
<b>Dimensión de Procesos Flexibles</b>
La institución implementa procesos administrativos eficientes que facilitan la atención de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.
La institución facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.
La UNAB ofrece alternativas de apoyo financiero que permite a los estudiantes el acceso y permanencia en la institución

Nota: Elaboración propia.

El cuestionario a docentes, por su parte, incluye en la Variable Estructura Administrativa y Financiera que sustente las Estrategias y Acciones de Educación Inclusiva,

preguntas sobre la promoción del trabajo en equipo y la articulación entre dependencias. Igualmente, tal y como se especifica en el cuadro 21, abarca los mismos temas de implementación de procesos administrativos eficientes y alternativas de apoyo financiero a los estudiantes.

Cuadro 20. Cuestionario Docentes –Variable Estructura Administrativa y Financiera

<b>Dimensión de Recurso Humano</b>
La UNAB promueve el trabajo en equipo y la articulación entre dependencias para favorecer los procesos de inclusión
<b>Dimensión de Procesos Flexibles</b>
La institución implementa procesos administrativos eficientes que facilitan la atención de los(as) estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.
La UNAB ofrece alternativas de apoyo financiero que permite a los estudiantes el acceso y permanencia en la institución

Nota: Elaboración propia.

Con el objeto de obtener una adecuada variedad en las opiniones y percepciones tanto de estudiantes como de docentes, los cuestionarios finalizaron con la siguiente pregunta abierta: ¿Cuál es su opinión frente a una política universitaria de abrir sus puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna (personas en situación de discapacidad, población vulnerable, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc.)? ¿Qué le sugiere a la institución en este sentido?

#### 4.4.3 Procedimiento de Aplicación

Los cuestionarios fueron aplicados en la plataforma en línea *Survey Monkey* a la muestra de cada uno de los dos públicos, de la siguiente manera:

En el caso de los estudiantes, se encuestaron los alumnos de último año de las carreras participantes, con la colaboración de los directores de programa respectivos, quienes facilitaron los espacios de clase programados para aplicar el cuestionario. Los alumnos contestaron el cuestionario directamente en la plataforma, a través del uso de computadores en aulas de informática o mediante dispositivos portátiles (*tablets*). En cada jornada, se hacía

una introducción previa contextualizando a los alumnos sobre la investigación, agradeciendo el tiempo y colaboración, solicitando total libertad en las respuestas y garantizando la confidencialidad. Estas encuestas se realizaron durante los meses de mayo y junio del año 2015.

En el caso de los docentes, se envió el cuestionario mediante enlace a los correos electrónicos de los profesores de tiempo completo y medio tiempo de los programas académicos participantes de este estudio. El enlace venía acompañado de un texto contextualizando a los docentes sobre la investigación, invitando a la libertad de expresión en las respuestas, agradeciendo la colaboración y garantizando total confidencialidad. Estas encuestas se realizaron entre octubre y noviembre del 2015.

#### **4.5 Análisis de Contenido**

El Análisis de Contenido es definido por Mayntz, Holm & Hubner (1980) como una técnica de investigación que identifica y describe -objetiva y sistemáticamente- el contenido de un texto para obtener conclusiones sobre las propiedades no-lingüísticas del mismo,

En otras palabras, el análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades (López-Aranguren, 1986). Así mismo, tal como anota Mayer (1991), se trata de método que clasifica y/o codifica diferentes elementos en categorías, con el objetivo de recuperar su sentido (Mayer, 1991).

Para el análisis de contenido, se seleccionaron los siguientes documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Desarrollo 2013-2018 y perfiles de carrera de los programas de grado profesional que hicieron parte de esta investigación. Estos documentos se consideran de política institucional; y en el caso de los dos primeros, son requerimiento del Ministerio de Educación Nacional para el correcto funcionamiento de las universidades en Colombia.

En cuanto al PEI, es importante anotar que constituye la carta de navegación de las instituciones educativas en Colombia, de acuerdo con la Ley General de Educación de 1994, (Ley 115) en su artículo 73. El PEI de la UNAB surgió inicialmente en el 1999 como resultado de un diagnóstico institucional donde se evidenció la necesidad de actualizar el proyecto educativo en sintonía con los principios y valores de los fundadores de la universidad. La tercera edición es publicada en el 2012 y reemplaza la versión de 2005, manteniendo los postulados que dieron origen a la universidad, pero actualizando conceptos resultantes del diálogo académico de la comunidad universitaria y de los seminarios institucionales de profesores. En esta última y aún vigente versión se incorporaron fundamentalmente los componentes tecnológico y de investigación en la formación, con énfasis en todos los niveles y modalidades de la oferta educativa actual.

En cuanto al Plan de Desarrollo Institucional 2013-2018, este resultó de un proceso llevado a cabo en la UNAB en el año 2012 bajo una metodología que comprende el uso de herramientas de planeación estratégica, planeación prospectiva, gerencia simple y tablero de mando de indicadores (*Balance Scorecard*). El Plan de Desarrollo fue avalado por la Junta Directiva de la institución según consta en el Acta No. 381 de fecha 6 de mayo de 2013. Las etapas que llevaron a la construcción del plan de desarrollo contaron con la participación de diversos actores de la comunidad educativa y fueron las siguientes:

- Puesta en común metodológica y definición de la estrategia institucional
- Ubicación estratégica de la UNAB
- Direccionamiento estratégico institucional
- Ruta estratégica de la UNAB
- Elaboración de proyectos estratégicos
- Modelo de gestión
- Construcción del tablero de mando corporativo –BSC

Para el efecto de esta investigación, se analizaron el documento de Ruta Estratégica UNAB y los proyectos estratégicos derivados de la misma. Vale la pena anotar que las referencias en el Plan de Desarrollo 2013-2018, en contraste con el PEI, tienen una narrativa más orientada a la gestión que a la academia y, por lo tanto, son más cortas y precisas.

Finalmente, se analizaron los perfiles de carrera, que para el caso de la UNAB se construyen a partir del PEI y son desarrollados por expertos de las diferentes facultades, acompañados desde la Dirección de Currículo y la Dirección de Planeación. Así mismo, estos documentos son validados en las instancias de reflexión académica, a saber: comités curriculares y consejos de facultad, para luego ser aprobados por el Consejo Académico, máximo órgano académico de la universidad. En la construcción de los mismos, se tienen en cuenta los diferentes actores del proceso educativo (estudiantes, graduados y docentes). Además de tener en cuenta lineamientos generales del PEI, los perfiles de carrera dan orientaciones desde el área disciplinar y desde el área profesional y tienen como función evidenciar el compromiso social de la universidad con el medio, dando respuesta a las necesidades del entorno. Para el caso de la UNAB, los perfiles de carrera buscan particularmente responder a las necesidades del sector productivo y facilitar la inserción laboral del futuro graduado.

#### **4.5.1 Rúbrica para análisis de contenido**

Para la revisión de los documentos institucionales, la investigadora diseñó y estructuró una rúbrica con criterios evaluativos específicos (escala de Muy Adecuado, Regularmente Adecuado e Inadecuado) que permitió asignar un valor a cada una de las quince dimensiones que componen las siete variables de la presente investigación.

El objetivo de la rúbrica fue medir la presencia implícita o explícita, o la ausencia de referencias a inclusión social. La rúbrica, al igual que los cuestionarios, fue sometida a juicio de validación por parte de expertos.

#### 4.5.2 Estructura interna de la rúbrica

Dentro de los instrumentos utilizados en esta investigación se incluye la rúbrica de análisis documental, la cual se diseñó teniendo en cuenta las definiciones conceptuales de cada dimensión y los criterios a cumplirse según la escala de valoración (Muy adecuada, Regularmente Adecuada e Inadecuada).

Para el caso de la Variable de Política Institucional Inclusiva, como se detalla en el siguiente cuadro, se especificó para la permanencia estudiantil la referencia a programas académicos, programas psicosociales y programas financieros que promueven el bienestar y el acompañamiento estudiantil; así como también referencias a una comunidad académica dinámica que apoya la inclusión social.

Cuadro 21. Rúbrica de Análisis Documental Variable Política Institucional Inclusiva con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación

<b>Permanencia Estudiantil</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre programas académicos, programas psicosociales y programas financieros que promueven el bienestar y el acompañamiento estudiantil, facilitando su graduación.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre programas académicos, programas psicosociales y programas financieros que promueven el bienestar y el acompañamiento estudiantil, facilitando su graduación.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre programas académicos, programas psicosociales y programas financieros que promueven el bienestar y el acompañamiento estudiantil, facilitando su graduación.
<b>Participación de la Comunidad</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre una comunidad académica dinámica que apoya la inclusión social.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre una comunidad académica dinámica que apoya la inclusión social.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre una comunidad académica dinámica que apoya la inclusión social.

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la Variable de Integralidad, los criterios apuntan a referencias sobre condiciones adecuadas que permiten la formación integral de los estudiantes y la relación de la universidad con el entorno social, como se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 22. Rúbrica de Análisis Documental Variable Integralidad con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación

<b>Calidad</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre condiciones adecuadas que permiten la formación integral de los estudiantes.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre condiciones adecuadas que permiten la formación integral de los estudiantes
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre condiciones adecuadas que permiten la formación integral de los estudiantes
<b>Pertinencia</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la relación de la universidad con el entorno social, respondiendo a sus necesidades de manera proactiva; y transformando el contexto en el que opera.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la relación de la universidad con el entorno social, respondiendo a sus necesidades de manera proactiva; y transformando el contexto en el que opera.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la relación de la universidad con el entorno social, respondiendo a sus necesidades de manera proactiva; y transformando el contexto en el que opera

Nota: Elaboración propia.

La rúbrica de análisis documental para la Variable Flexibilidad abarca los conceptos de comprensión de los procesos dinámicos de la vida universitaria del estudiante, y la permanente revisión y modificación de los procesos en favor de la educación inclusiva, tal y como se muestra a continuación:

Cuadro 23. Rúbrica de Análisis Documental Variable Flexibilidad con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación

<b>Adaptabilidad</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento de comprender los procesos dinámicos de la vida universitaria del estudiante, y la importancia de adaptarse a ellos.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento de comprender los procesos dinámicos de la vida universitaria del estudiante, y la importancia de adaptarse a ellos.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre comprender los procesos dinámicos de la vida universitaria del estudiante, y la importancia de adaptarse a ellos.
<b>Actualización</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la permanente revisión y modificación de los procesos en favor de la educación inclusiva.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la permanente revisión y modificación de los procesos en favor de la educación inclusiva.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la permanente revisión y modificación de los procesos en favor de la educación inclusiva.

Nota: Elaboración propia.

Por su parte, la rúbrica para Variable Procesos Académicos Inclusivos es abordada en términos de la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica, de una enseñanza que valore la diversidad e involucre al estudiante como protagonista de su aprendizaje y de la valoración permanente y participativa del aprendizaje, tal y como se detalla en el cuadro 25.



Cuadro 24. Rúbrica de Análisis Documental Variable Procesos Académicos Inclusivos con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación

<b>Interdisciplinariedad</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.
<b>Pedagogía</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre una enseñanza que valore la diversidad e involucre al estudiante como protagonista de su aprendizaje.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre una enseñanza que valore la diversidad e involucre al estudiante como protagonista de su aprendizaje
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre una enseñanza que valore la diversidad e involucre al estudiante como protagonista de su aprendizaje
<b>Evaluación</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento de una valoración permanente y participativa del aprendizaje.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento de una valoración permanente y participativa del aprendizaje.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento de una valoración permanente y participativa del aprendizaje.

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la Variable Profesores Inclusivos, como se muestra en el cuadro a continuación, la rúbrica enfatiza en referencias sobre un quehacer docente que reconoce la diversidad existente en los estudiantes, y sobre el carácter dinámico y creativo del mismo, incluyendo la actualización de currículos y la transformación de prácticas pedagógicas.

Cuadro 25. Rúbrica de Análisis Documental Variable Profesores Inclusivos con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación

<b>Respeto por la Diversidad</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre un quehacer docente que reconoce la diversidad existente en los estudiantes.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre un quehacer docente que reconoce la diversidad existente en los estudiantes
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre un quehacer docente que reconoce la diversidad existente en los estudiantes.
<b>Innovación</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, actualizando currículos y transformando prácticas pedagógicas.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, actualizando currículos y transformando prácticas pedagógicas.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, actualizando currículos y transformando prácticas pedagógicas.

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la Variable Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo, la rúbrica detallada en el cuadro 27 hace mención a la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas y a espacios para promover la divulgación y socialización de resultados investigativos.

Cuadro 26. Rúbrica de Análisis Documental Variable Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación

<b>Interculturalidad</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas.
<b>Transferencia y Apropriación social del conocimiento</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre espacios para promover la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conocimiento y condiciones para la interacción entre distintos grupos sociales.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre espacios para promover la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conocimiento y condiciones para la interacción entre distintos grupos sociales.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre espacios para promover la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conocimiento y condiciones para la interacción entre distintos grupos sociales.

Nota: Elaboración propia.

En relación con la última variable, Estructura Administrativa y Financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva, se tiene que la rúbrica menciona la cualificación del talento humano para favorecer la educación inclusiva y las capacidades institucionales y eficiencia financiera y administrativa para atender grupos sociales diversos, como se detalla en el cuadro 28.

Cuadro 27. Rúbrica de Análisis Documental Variable Estructura administrativa y financiera con definiciones conceptuales por cada nivel de adecuación

<b>Recurso humano</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre cualificación del talento humano para favorecer la educación inclusiva.
	Regularmente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre cualificación del talento humano para favorecer la educación inclusiva.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre cualificación del talento humano para favorecer la educación inclusiva.
<b>Procesos Flexibles</b>	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre capacidades institucionales y eficiencia financiera y administrativa para atender grupos sociales diversos.
	Regularmente adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre sobre capacidades institucionales y eficiencia financiera y administrativa para atender grupos sociales diversos.
	Inadecuado	Ausencia de cualquier señalamiento en el documento sobre capacidades institucionales y eficiencia financiera y administrativa para atender grupos sociales diversos.

Nota: Elaboración propia.

#### 4.6 Validación de Juicio de Expertos de los Cuestionarios y Rúbrica

Dado que los instrumentos utilizados en el presente estudio fueron de elaboración propia (tanto cuestionario a estudiantes y docentes como rúbrica para análisis de contenido), se hizo necesaria la validación de cada uno de ellos. Tres profesionales expertos validaron los instrumentos, todos con grado de doctor en el ámbito de las ciencias sociales. Estos expertos hicieron la revisión respectiva con la ayuda de una matriz de validación elaborada por la investigadora, y que abordó los criterios de coherencia, pertinencia, comprensión y claridad.

El primer documento revisado por los expertos fue el cuestionario a estudiantes; sobre el cual hicieron observaciones de forma, como por ejemplo: reducir extensión de los textos, hacer mayores precisiones lingüísticas, evitar **lugares comunes** con ciertas palabras, reagrupar preguntas por temas, y jerarquizarlas dentro del cuestionario, entre otras.

También hicieron recomendaciones de fondo, como por ejemplo: Evitar preguntas que induzcan a la respuesta, dado el contexto de universidad privada; identificar mejor los elementos para evitar la ambigüedad, asegurar la pertinencia de las preguntas en relación con los objetivos y redactar mejor la pregunta abierta para evitar contrasentidos en cuanto en el cuestionario prevalece la legitimación del derecho a la inclusión.

El segundo instrumento revisado por los expertos fue el cuestionario a docentes; sobre el cual hicieron observaciones de forma como por ejemplo: precisiones lingüísticas, unificar maneras de expresar lo mismo y evitar afirmaciones confusas. Así mismo, observaciones de fondo, como por ejemplo: articular mejor las preguntas con los objetivos, tener en cuenta la perspectiva de género e identificar preguntas **pivote** para cruce de variables.

El tercer instrumento revisado por los expertos fue la rúbrica para análisis documental; sobre el cual se hicieron observaciones y recomendaciones tanto de forma como de fondo, a saber: considerar la supresión de términos que no sean pertinentes, evitar la ambigüedad en la redacción, optar por palabras más tangibles y explícitas, precisar mejor los verbos en concordancia con el criterio evaluativo de la rúbrica y procurar no caer en conceptos muy teóricos.

Las sugerencias y recomendaciones de los expertos fueron consideradas y contrastadas a la luz de los objetivos de la investigación y de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, haciéndose las adaptaciones del caso para cada uno de los tres instrumentos.

#### **4.7 Técnicas de procesamiento de los datos**

Para el procesamiento de datos de los dos cuestionarios se utilizó el paquete estadístico SPSS, bajo el enfoque de estadística descriptiva, que describe a los alumnos y docentes estudiados en relación con cada una de las variables seleccionadas. La estadística descriptiva

utiliza herramientas tales como la obtención de la media de respuestas del grupo sujeto a estudio y el análisis gráfico de cada una de las preguntas.

En cuanto a las respuestas de la pregunta abierta, se aplicó la técnica de reducción de datos; la cual consiste fundamentalmente en la categorización y dosificación de los datos para responder a una estructura sistemática. De esta manera, se agruparon respuestas relacionadas entre sí y/o que indicaran una posición similar frente a lo que se les preguntó; procediendo luego a traducir estos agrupamientos en categorías a las cuales se les dio un título basado en el criterio unificador.

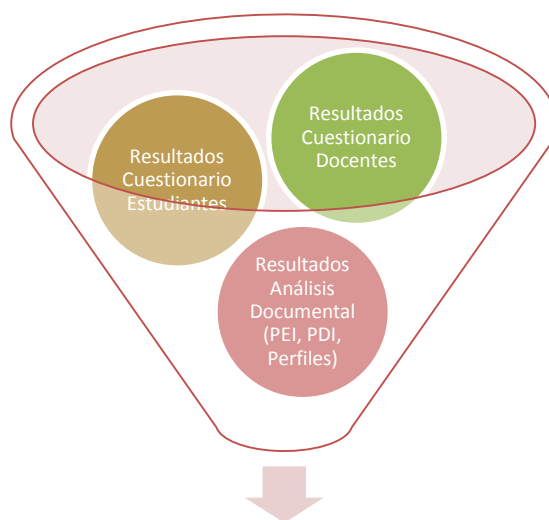
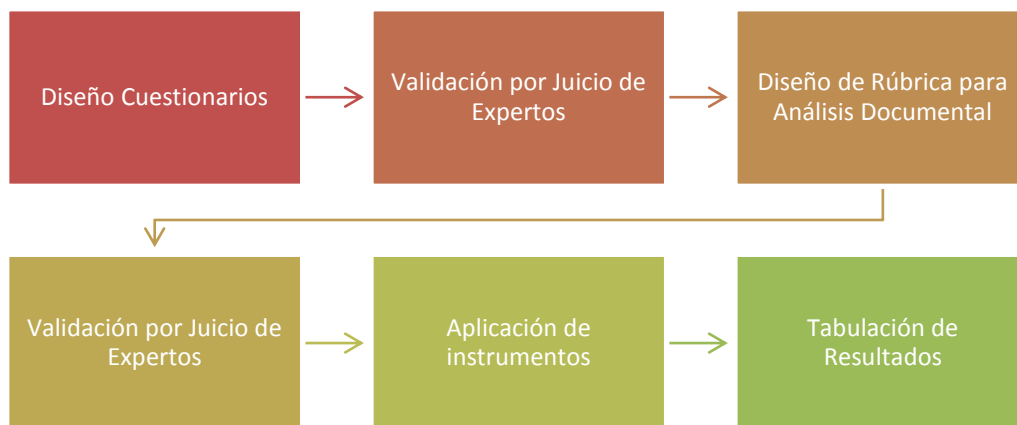
Vale la pena resaltar que cada título para cada categoría corresponde a una frase que resume la opinión de estudiantes y de docentes frente a una política universitaria de puertas abiertas para recibir y atender todos los sectores de la población, sin discriminación alguna. Lo anterior, con el objeto de permitir comparaciones y contrastes frente a la temática de inclusión social en la universidad, objeto de estudio de la presente investigación.

En cuanto a la rúbrica para el análisis documental, se iba seleccionando uno de los tres criterios (muy adecuado, adecuado, inadecuado) asignados a cada dimensión, y para cada uno de los tres textos utilizados para esta investigación. Esta valoración se hizo luego de una lectura a profundidad –razonamiento inductivo- en un ejercicio descrito por Dulzaides y Molina (2004) como una evaluación, selección y síntesis de mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, bajo la óptica de un determinado problema.

Una vez aplicados los cuestionarios, analizada la información y obtenida la valoración por parte de las rúbricas en la revisión documental, se realizó el proceso de triangulación de la información, que es entendida como “el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005, p. 119).

Dentro del marco de la investigación cualitativa, y al usar varias estrategias para estudiar un mismo fenómeno, la triangulación permite que “las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman” (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005, p. 119). Estos autores enfatizan que “la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005, p. 120).

El siguiente esquema conceptual sintetiza e ilustra las etapas de la metodología llevada a cabo en la presente investigación y que se constituyen en un aporte metodológico para proponer un modelo que aterrice los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva del MEN en las universidades colombianas:



Triangulación de la Información:  
Matriz de Operacionalización

Esquema conceptual 3. Etapas de la metodología de la investigación.

Fuente: Elaboración propia



La triangulación de los datos arrojados por la presente investigación queda consignados en la Matriz de Operacionalización, Anexo No. 4, la cual contiene los resultados por variables y dimensiones, tanto de los dos tipos de encuesta como de los tres tipos de documentos. Para el caso de las encuestas (docentes y estudiantes) se presentan los resultados en porcentajes de acuerdo a las cinco opciones de respuesta de cada pregunta: Totalmente de Acuerdo, De Acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo y No Sabe/No Responde.

Para el caso del análisis documental, se presentaron los resultados de acuerdo a la valoración determinada por la Rúbrica: Muy Adecuado (5), Regularmente Adecuado (3) e Inadecuado (1). Adicionalmente, al asignar un valor numérico para cada una de estas tres escalas en la rúbrica, se permitió calificar de 1 a 5 (siendo cinco el valor más positivo) el resultado general del análisis documental por dimensión.



## CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la presente investigación, ordenados por cada variable y sus dimensiones correspondientes. Para cada una de las dimensiones, se presentan primero los resultados del análisis de contenido, incluyendo los apartes que dan cuenta del tópico en los documentos institucionales. En segundo lugar, se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes.

### 5.1 Características de las fuentes informantes

Según los datos recolectados, a continuación se muestra la distribución de la muestra para la encuesta tanto a docentes como a estudiantes. Un total de 46 docentes respondieron el cuestionario (54.35% mujeres y 45.65%) distribuidos en 16 programas académicos, siendo los de mayor frecuencia Enfermería, Administración de Empresas, Psicología, Economía y Comunicación Social, tal y como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 5. Distribución muestra Encuesta Docentes por Programa Académico

Programa Académico	Frecuencia	Porcentaje
Administración de Empresas	6	13,0%
Ingeniería de Mercados	2	4,3%
Ingeniería de Sistemas	2	4,3%
Ingeniería Financiera	3	6,5%
Licenciatura en Educación Preescolar	2	4,3%
Medicina	3	6,5%
Negocios Internacionales	1	2,2%
Psicología	4	8,7%
Artes Audiovisuales	1	2,2%
Comunicación Social	4	8,7%
Contaduría Pública	1	2,2%
Derecho	3	6,5%
Economía	4	8,7%
Enfermería	7	15,2%
Ingeniería de Energía	1	2,2%
Ingeniería Mecatrónica	2	4,3%
Total	46	100,0%

Nota: Elaboración propia

Para el caso de los estudiantes, un total de 311 de ellos contestaron el cuestionario (68.17% mujeres y 31.83% hombres) distribuidos en 16 programas académicos, siendo los de mayor frecuencia Medicina, Enfermería, Contaduría Pública, Psicología, Derecho y Administración de Empresas, según se muestra en la tabla.

Tabla 6. Distribución muestra Encuesta Estudiantes por Programa Académico

<b>Programa Académico</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Comunicación Social	17	5,5%
Ingeniería de Mercados	8	2,6%
Ingeniería Financiera	6	1,9%
Contaduría Pública	24	7,7%
Ingeniería en Energía	9	2,9%
Ingeniería Mecatrónica	19	6,1%
Derecho	21	6,8%
Psicología	21	6,8%
Economía	8	2,6%
Administración de Empresas	20	6,4%
Artes Audiovisuales	19	6,1%
Imaginería de Sistemas	7	2,3%
Licenciatura en Educación Preescolar	14	4,5%
Enfermería	39	12,5%
Negocios Internacionales	3	1,0%
Medicina	76	24,4%
<b>Total</b>	<b>311</b>	<b>100,0%</b>

Nota: Elaboración propia.

## **5.1 Variable Política Institucional Inclusiva**

En primer lugar, se presenta la variable de Política Institucional Inclusiva que es compuesta por dos dimensiones: Permanencia Estudiantil y Participación de la Comunidad.

### **5.1.1 Dimensión de Permanencia Estudiantil**

La dimensión de permanencia estudiantil es definida como la existencia de programas académicos, programas psicosociales y programas financieros que promueven el bienestar y el acompañamiento estudiantil, facilitando su graduación.

En cuanto al análisis documental, la Tabla 7 señala que tanto el PEI como el Plan de Desarrollo tuvieron una valoración de muy adecuado, lo cual indica que existe un señalamiento explícito en ambos documentos en este ámbito. Sin embargo, los perfiles de carrera no hacen mención alguna a la permanencia estudiantil, por lo cual en este documento específico la valoración es de inadecuado, para un promedio total de 3.6 sobre 5.0.

Tabla 7. Resultados Análisis Documental: Permanencia Estudiantil

<b>PEI</b>	<b>Plan de Desarrollo</b>	<b>Perfiles de Carrera</b>	<b>Promedio</b>
Muy adecuado (5)	Muy adecuado (5)	Inadecuado (1)	3.6

Nota: Elaboración propia

Para complementar el análisis anterior, en la revisión que se hizo al PEI sobre la permanencia estudiantil, se puede decir que hay un reconocimiento a las dimensiones del ser humano y al Bienestar Universitario como piedra angular de su apuesta por el principio rector de desarrollo humano. La permanencia estudiantil es ampliamente mencionada en el PEI, como se ejemplifica a continuación:

En el Proyecto Educativo se reconocen las dimensiones del ser humano que son objeto del Bienestar Universitario y dan la pauta para identificar algunos campos sobre los cuales tienen posibilidad de operación las unidades encargadas de Bienestar: Acompañamiento para el desarrollo cognitivo, cultura de la salud, deporte y recreación, crecimiento y desarrollo psicológico y afectivo, desarrollo de expresiones culturales y artísticas, relación con la familia y promoción socioeconómica. Los campos de intervención no son independientes unos de otros, están ligados transversalmente por los tres grandes objetivos del Bienestar Universitario: Formación integral, mejoramiento de la calidad de vida y construcción de comunidad (UNAB, 2012, p. 65).

Por su parte, el Plan de Desarrollo Institucional establece con relación a la Permanencia Estudiantil que la UNAB debe fortalecer estrategias para favorecer la retención estudiantil y

establece un proyecto en este campo cuyo objetivo general es: “Incrementar la tasa de retención estudiantil en los diferentes niveles de formación y modalidades” (UNAB, 2013, p. 26).

Los objetivos específicos de este proyecto son revisar la política institucional de permanencia estudiantil; integrar los sistemas de información y proyectos institucionales de seguimiento académico y de la deserción; identificar y analizar las causas de la deserción a nivel institucional; fortalecer las estrategias de prevención de la deserción estudiantil; y hacer seguimiento y evaluar el impacto de las estrategias implementadas con los estudiantes en los diferentes niveles y modalidades de formación.

En cuanto a los perfiles de carrera, no hay mención explícita sobre la permanencia estudiantil.

Con relación al cuestionario a **docentes**, se observa en la Tabla 8 una percepción positiva total de 65% (21% totalmente de acuerdo y 44% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 31% (25% en desacuerdo y 6% totalmente en desacuerdo).

Tabla 8. Resultados Cuestionario Docentes: Permanencia Estudiantil

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P1	54%	44%	0%	0%	2%	100%	46
P4	22%	50%	22%	0%	6%	100%	46
P5	17%	63%	14%	2%	4%	100%	46
P6	2%	20%	52%	26%	0%	100%	46
P7	11%	44%	39%	2%	4%	100%	46
<b>Promedio</b>	21%	44%	25%	6%	4%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Con respecto a esta dimensión, de manera global se puede observar en la Figura 2 las respuestas dadas por los docentes. Por una parte, se destaca que la percepción más positiva corresponde a los ítems **admisión de estudiantes en situación de vulnerabilidad** y **“acciones de acompañamiento para garantizar la permanencia**. Por otro lado, la percepción negativa corresponde al ítem **infraestructura adecuada para atender la discapacidad**.

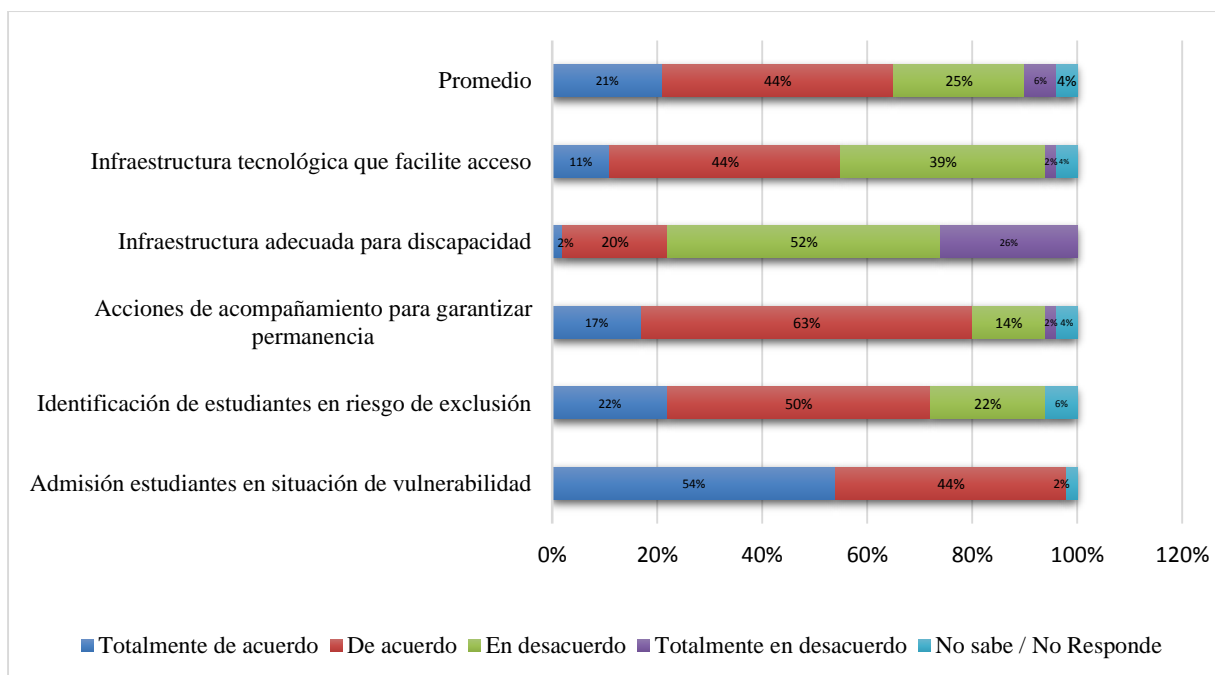


Figura 2. Condiciones institucionales para permanencia de estudiantes según opiniones de docentes (n=46)

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al cuestionario a **estudiantes**, se observa en la Tabla 9 una percepción positiva total de 47% (14% totalmente de acuerdo y 33% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 43% (25% en desacuerdo y 6% totalmente en desacuerdo); con un 10% de no sabe/no responde.

Tabla 9. Resultados Cuestionario a estudiantes: Permanencia Estudiantil

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P1	26%	45%	14%	5%	10%	100%	311
P4	10%	29%	32%	10%	19%	100%	311
P5	14%	30%	25%	16%	15%	100%	311
P6	4%	17%	26%	47%	6%	100%	311
P7	15%	43%	24%	17%	1%	100%	311
<b>Promedio</b>	14%	33%	24%	19%	10%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

En la Figura 3, se observa que de los ítems valorados en esta dimensión, el de mayor percepción positiva es **admisión de estudiantes en situación de vulnerabilidad**. Sin embargo, los estudiantes tienen en promedio una percepción negativa sobre el ítem **identificación de estudiantes en riesgo de exclusión** y sobre la **infraestructura adecuada para atender la discapacidad**. En este último punto, coinciden con la valoración dada por los docentes con respecto a las debilidades de la institución en materia de infraestructura y accesibilidad en los diferentes campus.

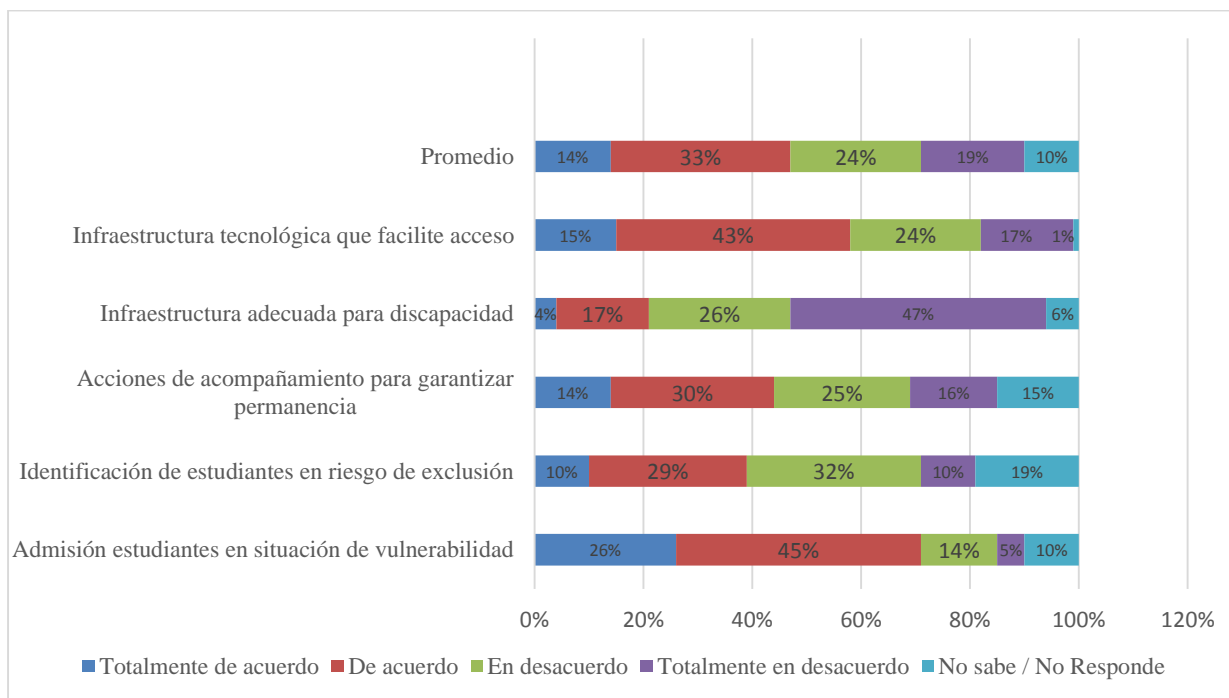


Figura 3. Condiciones institucionales para permanencia de estudiantes según opiniones de estudiantes (n=311)

Fuente: Elaboración propia



### 5.1.2 Dimensión: Participación de la Comunidad

La segunda dimensión de la variable de Política Institucional Inclusiva es la participación de la comunidad, entendida como la existencia de una comunidad académica dinámica que apoya la inclusión social.

En primer lugar, y en cuanto al análisis documental, la Tabla 10 señala que el PEI da una valoración de Muy Adecuado (señalamiento explícito), mientras que el Plan de Desarrollo de una valoración de Regularmente Adecuado (señalamiento limitado) y los Perfiles de Carrera una valoración de Inadecuado (ausencia de señalamiento) sobre una comunidad académica dinámica que apoya la inclusión social. Lo anterior resulta en un promedio de 3.0 sobre 5.0 en el análisis documental de esta dimensión.

Tabla 10. Resultados Análisis Documental: Participación de la Comunidad

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Regularmente adecuado (3)	Inadecuado (1)	3.0

Nota: Elaboración propia.

Profundizando en esta valoración, se puede observar que el PEI UNAB se describe como un proyecto de comunidad educativa que compromete a todos los actores para en la construcción y puesta en escena de **mundos posibles**.

Haciendo nuevamente referencia al componente de Bienestar Universitario, lo posiciona como un “un espacio que contribuye a la satisfacción de necesidades e intereses formativos de la comunidad universitaria apoyando, fomentando y articulando planes, proyectos y acciones que promueven la formación integral, la calidad de vida y la construcción de comunidad” (UNAB, 2012, p. 48).

Con referencia al principio rector del desarrollo humano y como éste permea la comunidad, dice,

(...) este constituye la vivencia resultante del respeto por la diferencia, como elemento de valor y derecho de ese ser humano que fortalece su individualidad, en la interacción con el otro y desde su diversidad, reconociendo y validando el valor de la investigación institucional e interinstitucional para garantizar la pertinencia y calidad de sus programas, proyectos y acciones. (UNAB, 2012, p. 65).

En relación con el Plan de Desarrollo Institucional, la dimensión de Participación de la Comunidad puede leerse también como política de Bienestar Universitario en cuanto a mejoramiento de la calidad de vida. De hecho, el **Proyecto Mejoramiento de la Calidad de Vida de la Comunidad UNAB** considera de vital importancia “fortalecer los programas y actividades que permitan a la comunidad educativa de la UNAB participar de forma activa en el fortalecimiento de los factores protectores que le facilitan un desarrollo armónico e integral de sus diferentes dimensiones” (UNAB, 2013).

Con referencia a los perfiles de carrera, estos no tienen referencias específicas al tema de Participación de la Comunidad.

Con relación al cuestionario a **docentes**, se observa en la Tabla 11 una percepción positiva total de 85% (32% totalmente de acuerdo y 53% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 13% (10% en desacuerdo y 3% totalmente en desacuerdo).

Tabla 11. Resultados Cuestionario Docentes: Participación en la Comunidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P2	35%	52%	7%	4%	2%	100%	46
P3	28%	55%	13%	2%	2%	100%	46
<b>Promedio</b>	32%	53%	10%	3%	2%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

Con respecto a esta dimensión, de manera global se puede observar en la Figura 4 las respuestas dadas por los docentes. Se destacan percepciones positivas en los dos ítems de **promoción de actividades para la tolerancia y la convivencia** y **sentido de pertenencia a una comunidad que promueve el respeto y la diversidad**, lo que indica concordancia en toda la variable.

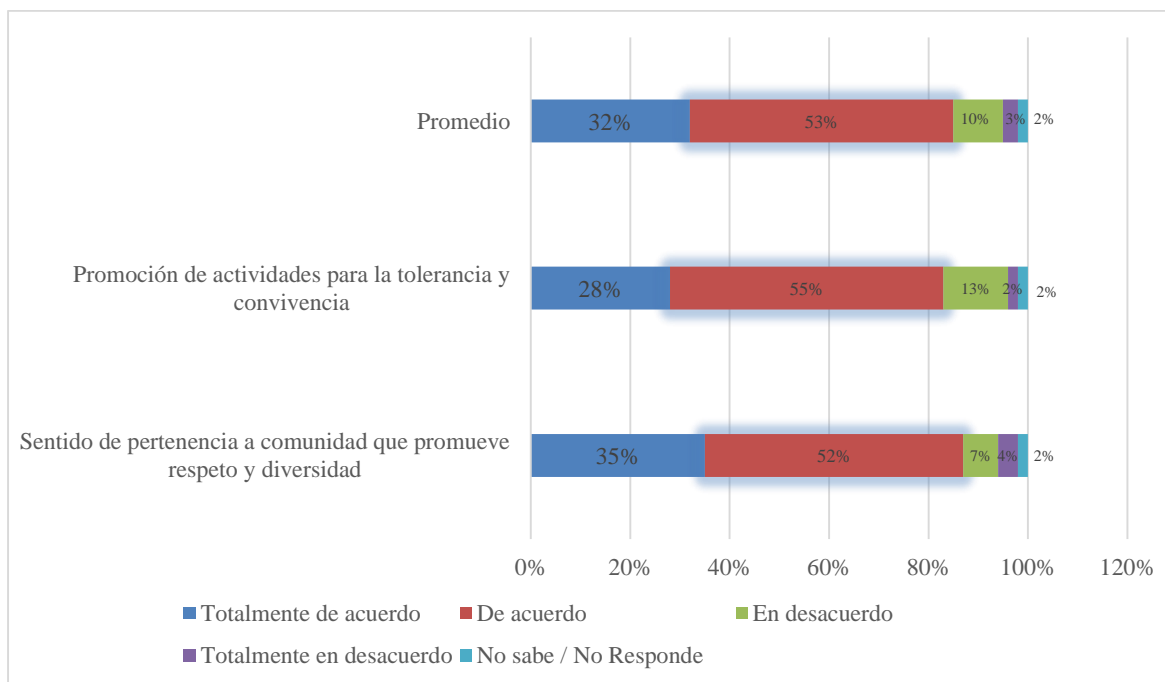


Figura 4. Comunidad a favor de la inclusión según opiniones de docentes (n=46).  
Fuente: Elaboración propia

Con relación al cuestionario a **estudiantes**, se observa en la Tabla 12 una percepción positiva total de 72% (20% totalmente de acuerdo y 52% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 24% (18% en desacuerdo y 6% totalmente en desacuerdo).

Tabla 12. Resultados Cuestionario Estudiantes: Participación en la Comunidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P2	20%	56%	14%	5%	5%	100%	311
P3	20%	48%	21%	8%	3%	100%	311
Promedio	20%	52%	18%	6%	4%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

Se puede observar el detalle de respuestas para esta dimensión por parte de los estudiantes en la Figura 5. Es así como se destacan percepciones positivas en los dos ítems de **promoción de actividades para la tolerancia y la convivencia y sentido de pertenencia a una comunidad que promueve el respeto y la diversidad.**

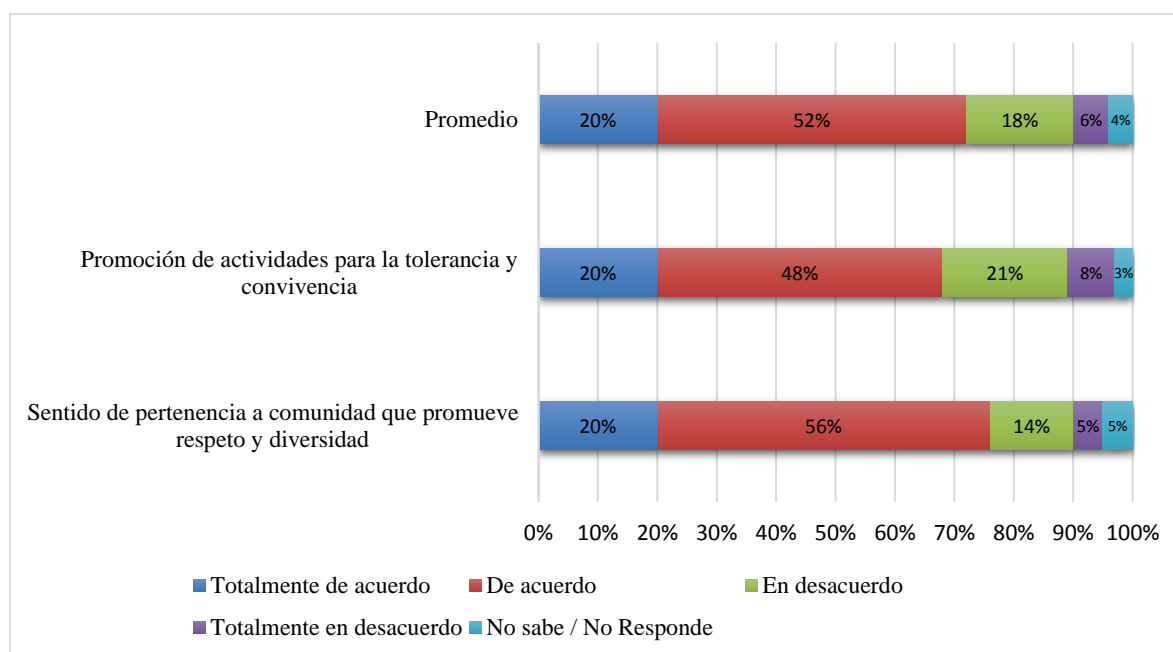


Figura 5. Comunidad a favor de la inclusión según opiniones de estudiantes (n=311).  
Fuente: Elaboración propia.

## 5.2 Variable de Integralidad

En cuanto a la variable de integralidad, ésta la componen dos dimensiones: calidad y pertinencia.

### 5.2.1 Dimensión de Calidad

La dimensión de calidad es entendida como las condiciones adecuadas que permiten la formación integral de los estudiantes. Con relación al análisis documental, la Tabla 13 muestra una valoración de Muy Adecuado tanto en el PEI, como en el Plan de Desarrollo y los perfiles de carrera; lo cual indica un señalamiento explícito en todos ellos sobre una apuesta por la calidad en la institución, entendida ésta desde la perspectiva de la formación integral.

Tabla 13. Resultados Análisis Documental: Calidad

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Muy adecuado (5)	Muy adecuado (5)	5.0

Nota: Elaboración propia.

Para el PEI, la formación integral –y por ende la calidad- está en directa relación con el desarrollo armónico de las dimensiones afectiva, cognitiva y corporal. Específicamente,

(...) su objetivo es el desarrollo humano integral, que reconoce y propicia la expansión armoniosa de las dimensiones de la persona. Considera el aprendizaje de competencias –no de simples conocimientos- para contribuir al desarrollo social: un profesional es un ciudadano que conoce una disciplina y la pone al servicio de la colectividad. (UNAB, 2012, p. 18).

En este mismo documento también se propone apoyar la formación integral de personas,

(...) orientada hacia el logro de competencias sociales, disciplinarias, profesionales e investigativas, enmarcada en los principios de armonía, autonomía y conocimiento, desde los cuales se valoran especialmente el equilibrio, la sensibilidad, la integridad, la tolerancia, la responsabilidad social, la interdependencia, la incertidumbre, la razonabilidad y la creatividad” (UNAB, 2012, p. 28).

Por su parte, el Plan de Desarrollo Institucional retoma este concepto de formación integral desde el PEI y lo visualiza actualizado y coherente con “los principios y valores que le dieron origen a la UNAB, privilegia la formación ciudadana e integral de emprendedores y empresarios, en todos los campos y niveles de formación de la Educación Superior” (UNAB, 2013, p. 23).

En cuanto a los perfiles de carrera, se enfatiza la calidad como común denominador de todos los documentos asociados a los programas académicos analizados en esta investigación, enunciado de la siguiente manera con relación al profesional que egresa de la institución: “es un ciudadano competente académicamente, con sólida formación ética, respetuoso de los valores fundamentales del desarrollo humano, que contribuye al mejoramiento de la sociedad, en áreas de (nombre del programa académico), en los sectores público y privado”. Las frases subrayadas corresponden a referencias sobre la calidad de acuerdo a la definición de la misma dada arriba.

Con relación al cuestionario a **docentes**, sobre la dimensión calidad se observa en la Tabla 14 una percepción positiva total de 64% (18% totalmente de acuerdo y 46% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 26% (25% en desacuerdo y 1% totalmente en desacuerdo).

Tabla 14. Resultados Encuesta Docentes: Calidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P8	22%	48%	24%	2%	4%	100%	46
P10	15%	44%	26%	0%	15%	100%	46
Promedio	18%	46%	25%	1%	10%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Por su parte, se puede observar el detalle de respuestas en la Figura 6 se resalta entre los docentes un 70% de percepción positiva en el ítem **formación de profesionales inclusivos**, y un 59% de percepción positiva en el ítem **mecanismos para asegurar la graduación**.

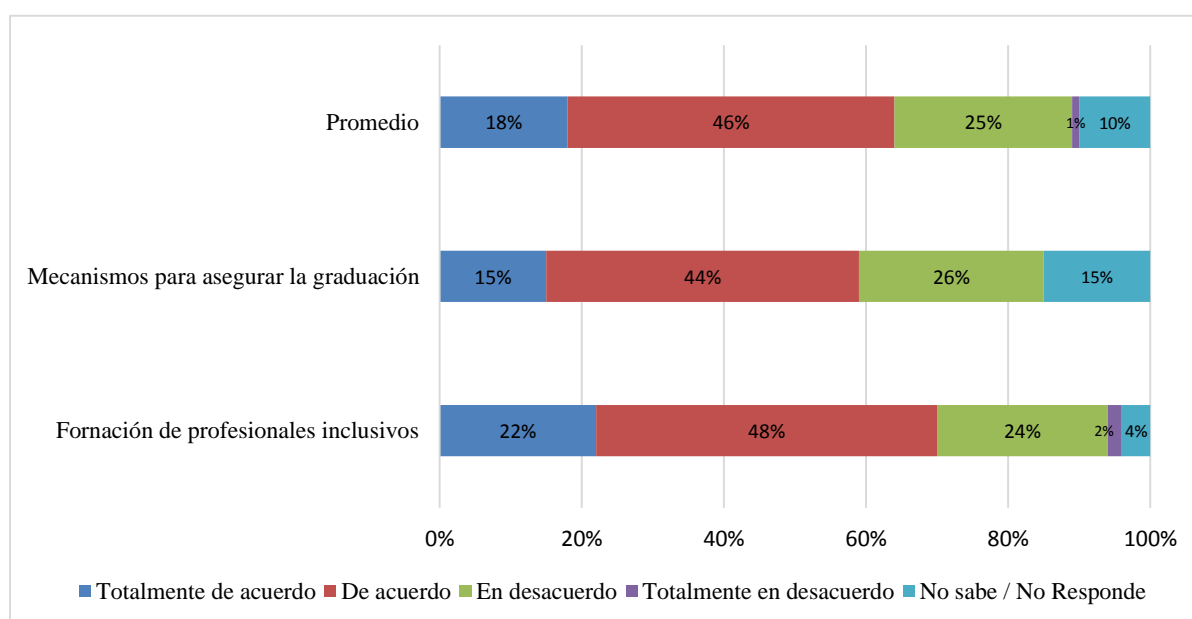


Figura 6. Condiciones Institucionales que favorecen la calidad según opiniones de docentes (n=46).

Fuente: Elaboración propia

Con relación al cuestionario a estudiantes, sobre la dimensión calidad se observa en la Tabla 15 una percepción positiva total de 59% (14% totalmente de acuerdo y 45% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 29% (22% en desacuerdo y 7% totalmente en desacuerdo).

Tabla 15. Resultados Encuesta Estudiantes: Calidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P8	18%	56%	19%	4%	3%	100%	311
P9	11%	33%	25%	9%	22%	100%	311
<b>Promedio</b>	14%	45%	22%	7%	12%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

El detalle de las respuestas se puede observar el detalle de respuestas en la Figura 7 se resalta entre los estudiantes un 74% de percepción positiva en el ítem **formación para el desarrollo integral**, y un 44% de percepción positiva en el ítem **mecanismos para asegurar la graduación**.

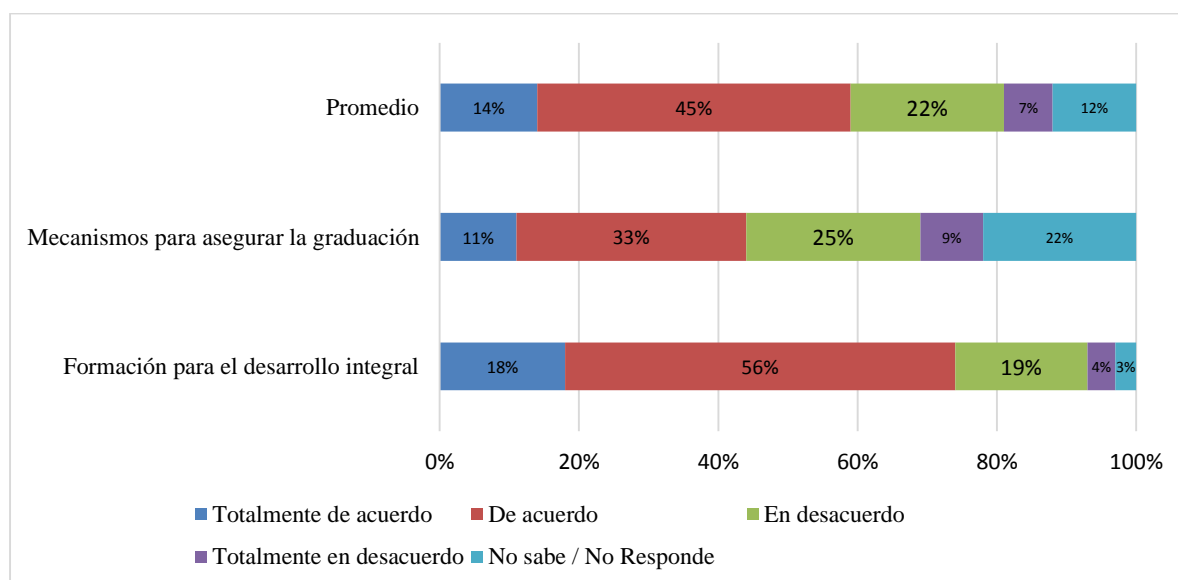


Figura 7. Condiciones Institucionales que favorecen la calidad según opiniones de los estudiantes (n=311).

Fuente: Elaboración propia

### 5.2.2 Dimensión de Pertinencia

Siguiendo con la variable integralidad, y en cuanto a la dimensión de pertinencia, esta última se entiende como la relación de la universidad con el entorno social.



Con relación al análisis documental, la Tabla 16 muestra una valoración de Muy Adecuado tanto en el PEI, como en el Plan de Desarrollo y en los perfiles de carrera; lo cual indica un señalamiento explícito en todos ellos sobre un compromiso de la universidad por en efectivo relacionamiento con su entorno.

Tabla 16. Resultados Análisis Documental: Pertinencia

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Muy adecuado (5)	Muy adecuado (5)	5.0

Nota: Elaboración propia.

Sobre la pertinencia, el PEI la aborda desde las expectativas desarrollo regional y nacional, implicando,

(...) serías reflexiones acerca de la transformación social que demanda capital intelectual de alta calidad. Dado el liderazgo reconocido de la UNAB, su acción de agente activo del desarrollo social y cultural ha llevado a privilegiar la creación y aprovechamiento del capital intelectual en beneficio de la innovación, la articulación de la oferta educativa en todos los niveles del sistema (UNAB, 2012, p. 14).

Así mismo, y bajo el criterio de campos de formación, se entiende que,

(...) la oferta educativa de la UNAB es pertinente con el desarrollo nacional y regional y busca, mediante su organización, responder a las expectativas del desarrollo, de tal manera que la articulación de la Universidad con los sectores empresariales y el Estado, pueda ser eficiente y flexible, porque tiene la capacidad de integrarse estrechamente, con las líneas de desarrollo que marcan su evolución y mejoramiento continuo (UNAB, 2012 p.15).

El PEI también indica que el profesional formado en la UNAB,

(...) responde a las exigencias del medio y de la época en los ámbitos local, nacional e internacional, los perfiles de formación son pertinentes con las expectativas sociales y consultan permanentemente sus dinámicas transformaciones y progresos para mantener contextualizadas sus ofertas y actualizados sus contenidos en acuerdo con el desarrollo de la ciencia y la tecnología (UNAB, 2012, p. 46).

En cuanto al Plan de Desarrollo Institucional, las referencias a la pertinencia se dan en el enunciado de visión de la institución en el 2018, proyectando que “la comunidad UNAB piensa global y actúa localmente, articulando la academia a las necesidades de la región y a los contextos nacional e internacional” (UNAB, 2013, p. 23).

En este mismo orden de ideas, el Plan de Desarrollo establece unas acciones tanto de proyección como de responsabilidad social consolidadas que “afianzan su impacto en la comunidad constituyéndose en referencia nacional por sus expresiones científicas, artísticas, culturales y proyectos de conservación del medio ambiente. Así mismo, articula la academia con el beneficio comunitario, empresarial y organizacional” (UNAB, 2013, p. 25)

Finalmente, y con relación a los graduados, este documento establece que “el desempeño y su vinculación con los sectores productivo y social y estrecha relación con los proyectos institucionales, ha facilitado la construcción de una oferta pertinente y la integración de la universidad con el desarrollo regional y nacional” (p. 27)

En cuanto a los perfiles de carrera, como se mencionó arriba, hay mención amplia sobre integralidad en todos los perfiles de carrera; en cuanto se menciona explícitamente un compromiso del profesional egresado de la UNAB con el mejoramiento de la sociedad y con el liderazgo de proyectos de desarrollo.

Con relación al cuestionario a **docentes**, sobre la dimensión pertinencia se observa en la Tabla 17 una percepción positiva total de 73% (21% totalmente de acuerdo y 52% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 17% (15% en desacuerdo y 2% totalmente en desacuerdo).

Tabla 17. Resultados Cuestionario Docentes: Pertinencia

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P9	24%	50%	17%	2%	7%	100%	46
P11	9%	43%	24%	2%	22%	100%	46
P12	31%	63%	2%	2%	2%	100%	46
<b>Promedio</b>	21%	52%	15%	2%	10%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

En la Figura 8 se aprecia detalle de respuestas dadas por los docentes con respecto a la dimensión de pertinencia. Se puede observar un 94% de percepción positiva en el ítem **respuesta a las necesidades sociales de la región y el país**, seguido de un 74% en el ítem **articulación con programas regionales y nacionales de atención a la diversidad**, concluyendo con un 52% en el tópico de **alianzas con el sector productivo para fortalecer la inclusión**.

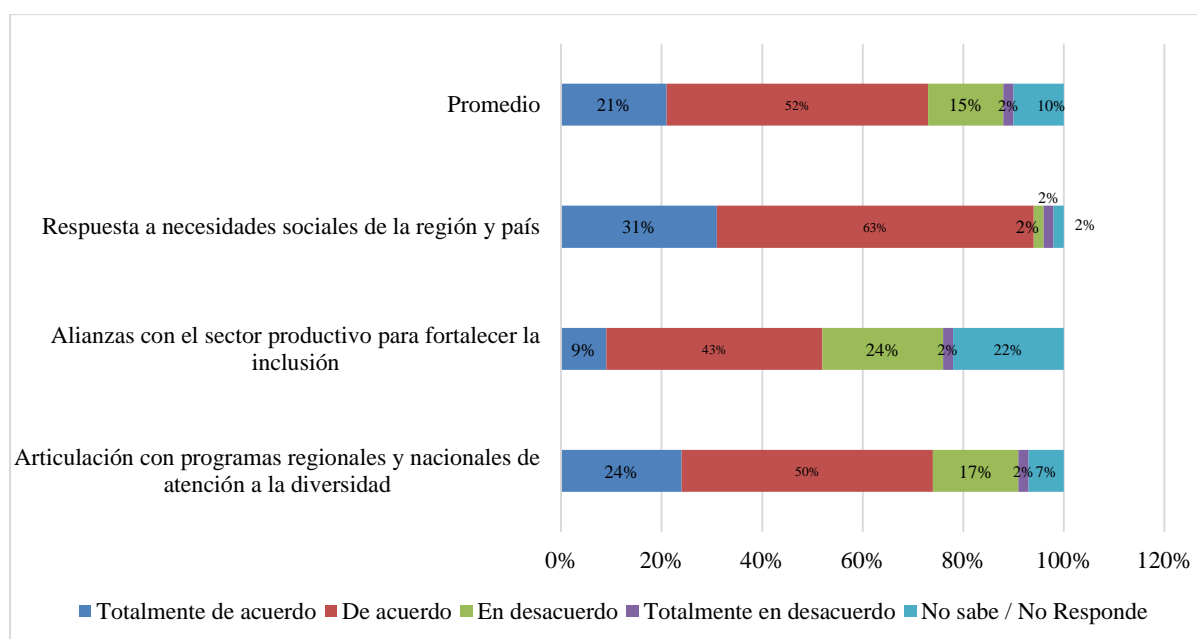


Figura 8. Condiciones que favorecen la pertinencia en la Institución según opiniones de docentes (n=46)

Fuente: Elaboración propia

Con relación al cuestionario a **estudiantes**, sobre la dimensión pertinencia se observa en la Tabla 18 una percepción positiva total de 65% (15% totalmente de acuerdo y 50% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 24% (18% en desacuerdo y 6% totalmente en desacuerdo).

Tabla 18. Resultados Cuestionario Estudiantes: Pertinencia

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P10	16%	49%	18%	7%	10%	100%	311
P11	14%	51%	19%	4%	12%	100%	311
<b>Promedio</b>	15%	50%	18%	6%	11%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

El detalle de las respuestas dadas por los estudiantes sobre la dimensión pertinencia se pueden observar en la Figura 9. La percepción positiva es de 65% para los dos ítems evaluados, a saber: **respuestas a necesidades sociales de la región y el país y relación dinámica y activa con el entorno.**

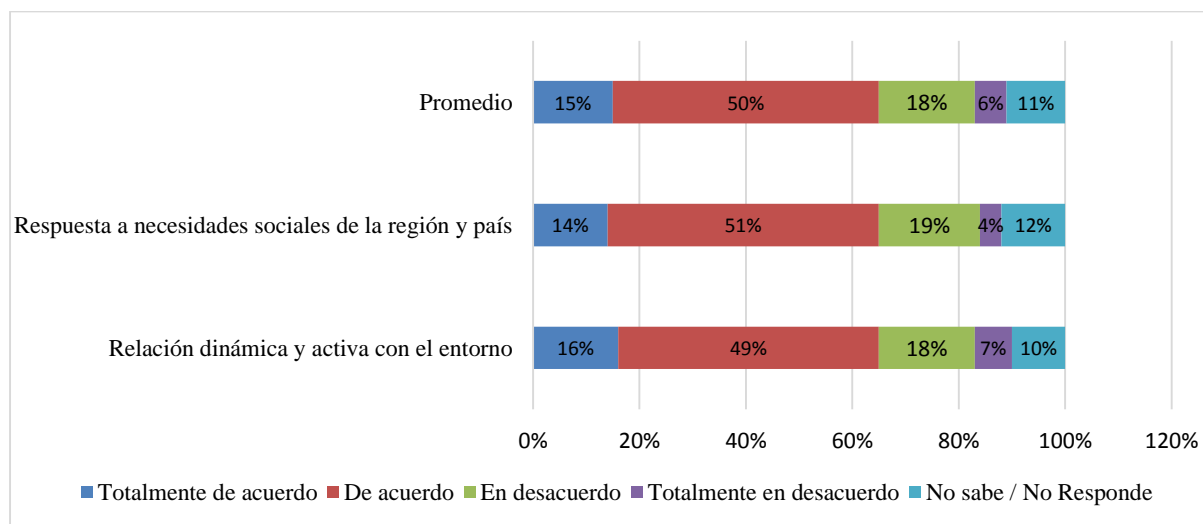


Figura 9. Condiciones que favorecen la pertinencia en la Institución según opiniones de los estudiantes (n=311).

Fuente: Elaboración propia

### 5.3 Variable de Flexibilidad

La variable flexibilidad la comprenden las dimensiones de adaptabilidad y actualización.

#### 5.3.1 Dimensión de adaptabilidad

Esta es entendida como la comprensión de los procesos dinámicos de la vida universitaria del estudiante y la importancia de adaptarse a ellos.

Con relación al análisis documental, la Tabla 19 muestra una valoración de Muy Adecuado en el PEI (señalamiento explícito), de Regularmente Adecuado (señalamiento limitado) en el Plan de Desarrollo y de Inadecuado (ausencia de señalamiento) en los perfiles de carrera; para un promedio total de 3.0 en cuanto a la dimensión de adaptabilidad.

Tabla 19. Resultados Análisis Documental: Adaptabilidad

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Regularmente adecuado (3)	Inadecuado (1)	3.0

Nota: Elaboración propia

En primer lugar, en cuanto al PEI la dimensión de adaptabilidad se infiere a partir del modelo UNAB el cual “concibe el desarrollo como un proceso impreciso y no uniforme porque sus espacios son intervalos que cada individuo vive de acuerdo con su particular aprendizaje y se encuentra mediado por importantes determinaciones culturales”. (UNAB, 2012, p. 22).

Igualmente, el PEI afirma que la UNAB asume la flexibilidad como,

(...) como consecuencia de la perspectiva estética de nuestro modelo educativo, a partir del desarrollo de competencias, el diseño de planes de estudio centrados en el aprendizaje y no en la enseñanza; el mejoramiento de los procesos, la integración de conocimientos buscando unidades modulares de competencia para reducir el asignaturismo. (UNAB, 2012, p.47).

En cuanto al Plan de Desarrollo Institucional, la adaptabilidad se menciona en la proyección que se hace de la institución en términos de ambientes modernos de aprendizaje como,

(.....) un espacio de formación atractivo en el que la flexibilidad e interdisciplinariedad, la incorporación de TIC y la integración al mundo, lo mismo que la articulación entre niveles y modalidades, posibilitan la construcción de proyectos de vida y carrera, en sintonía con estándares educativos internacionales. (UNAB, 2013, p. 24).

Como ya se mencionó arriba, los perfiles de carrera no hacen mención al tema de adaptabilidad.

Con relación al cuestionario a **docentes**, sobre la dimensión de adaptabilidad se observa en la Tabla 20 una percepción positiva total de 56% (16% totalmente de acuerdo y 40% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 39% (36% en desacuerdo y 3% totalmente en desacuerdo).

Tabla 20. Resultados Cuestionario Docentes: Adaptabilidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P13	17%	35%	39%	2%	7%	100%	46
P17	15%	44%	33%	4%	4%	100%	46
<b>Promedio</b>	16%	40%	36%	3%	5%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

En la Figura 10 se puede observar el detalle de respuestas dadas por los docentes con respecto a la dimensión de adaptabilidad. Específicamente, un 59% de percepción positiva en el ítem **coherencia en asignación académica de docentes para favorecer la inclusión**, seguido de un 52% en el ítem **adaptación de procesos para atender estudiantes vulnerables**.

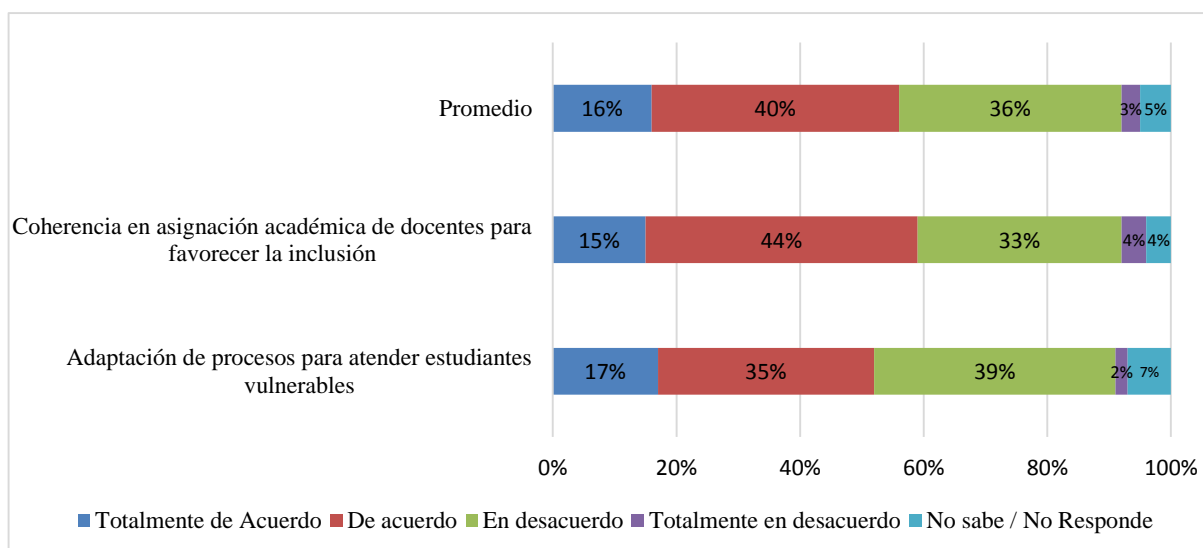


Figura 10. Condiciones de adaptabilidad según opiniones de docentes (n=46)  
Fuente: Elaboración propia

Con relación al cuestionario a **estudiantes**, sobre la dimensión de adaptabilidad se observa en la Tabla 21 una percepción positiva total de 56% (13% totalmente de acuerdo y 43% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 32% (25% en desacuerdo y 7% totalmente en desacuerdo).

Tabla 21. Resultados Cuestionario Estudiantes: Adaptabilidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P12	16%	50%	20%	4%	10%	100%	311
P13	10%	36%	30%	10%	14%	100%	311
<b>Promedio</b>	13%	43%	25%	7%	12%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

En la Figura 11 se puede observar el detalle de respuestas dadas por los estudiantes con respecto a la dimensión de adaptabilidad. Específicamente, un 66% de percepción positiva en el ítem **reconocimiento de la diversidad entre estudiantes**, seguido de un 46% en el ítem **adaptación de procesos para atender estudiantes vulnerables**. Llama la atención en este

último punto, que la percepción negativa sume 40% y que un 14% manifiesten no tener información para responder.

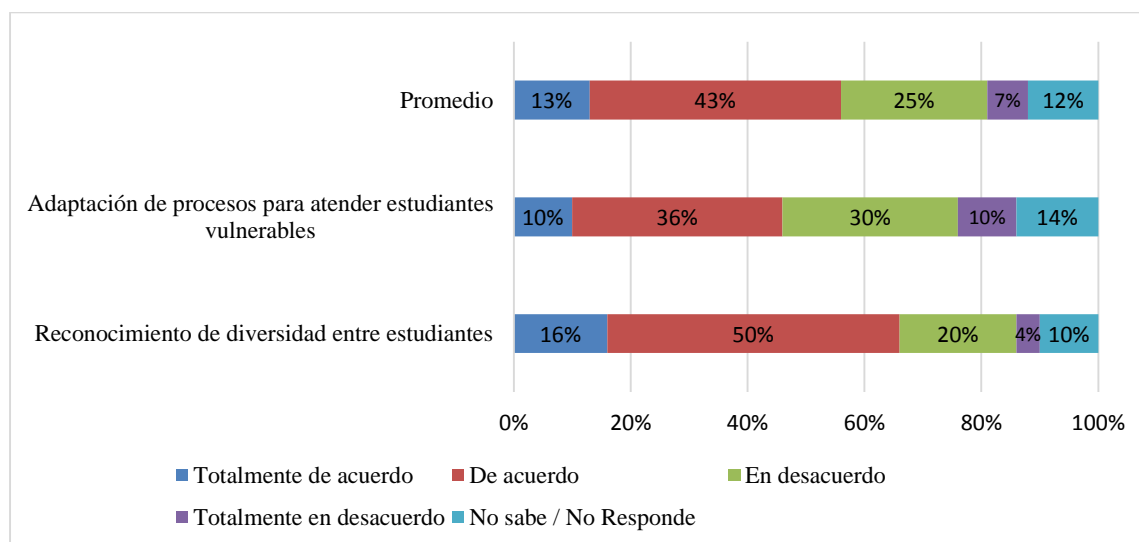


Figura 11. Condiciones de Adaptabilidad según opiniones de estudiantes (n=311).  
Fuente: Elaboración propia

### 5.3.2 Dimensión de Actualización

Esta dimensión es entendida como la permanente revisión y modificación de los procesos en favor de la educación inclusiva.

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis documental, detallados en la Tabla 22, la cual muestra una valoración de Muy Adecuado en el PEI (señalamiento explícito), de Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo (señalamiento limitado) y de Inadecuado en los perfiles de carrera (ausencia de señalamiento); para un promedio total de 3.0 en cuanto a la dimensión de actualización.

Tabla 22. Resultados Análisis Documental: Actualización

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Regularmente adecuado (3)	Inadecuado (1)	3.0

Nota: Elaboración propia.



En primera instancia, el PEI hace varias referencias a la actualización desde una reflexión pedagógica orientada hacia: “el reconocimiento de la existencia de períodos cualitativamente diferentes en el tránsito de la formación del estudiante. Por tanto, es urgente caracterizar sus implicaciones en la organización del currículo y actuar en consecuencia” (UNAB, 2012, p. 26)

Así mismo, el PEI señala que el diseño curricular de la UNAB se centra en planes de estudios flexibles, articulados e interdisciplinarios, “en los que se reconocen, entre otros aspectos, la trayectoria formativa del aspirante, su nivel de competencia para el tipo de formación al que desea acceder y el desarrollo de su interés particular de formación” (p. 44).

En el Plan de Desarrollo Institucional, por su parte, la actualización se aborda desde las estrategias mencionadas en un proyecto que busca revisar y ajustar la oferta educativa, denominado **Homologación y ajuste de la estructura curricular**:

- Evaluación de la estructura del currículo de formación de pregrado profesional con el propósito de homologar características curriculares en todos los programas, modalidades y niveles
- Revisión y ajuste de la estructura del currículo institucional para la articulación de niveles y modalidades en relación con rutas de formación y duración de las carreras para favorecer las dobles titulaciones y la continuidad en el proceso de formación
- Revisión y ajuste curricular de los componentes transversales del currículo institucional de pregrado en cada uno de los niveles de formación (UNAB, 2013)

Como se mencionó antes, los perfiles de carreras no hacen mención alguna al tema de actualización.

Con relación al cuestionario a **docentes**, sobre la dimensión de actualización se observa en la Tabla 23 una percepción positiva total de 41% (8% totalmente de acuerdo y 33% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 49% (38% en desacuerdo y 11% totalmente en desacuerdo).

Tabla 23. Resultado Cuestionario Docentes: Actualización

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P14	15%	48%	20%	11%	6%	100%	46
P15	7%	26%	52%	13%	2%	100%	46
P16	4%	28%	37%	9%	22%	100%	46
P18	4%	28%	46%	13%	9%	100%	46
<b>Promedio</b>	8%	33%	38%	11%	10%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los docentes sobre la dimensión de actualización se observan detalladas en la Figura 19; pudiendo visualizar un 63% de percepción positiva en el ítem **existencia de programa de inducción orientador hacia la inclusión**. Los demás tópicos presentaron percepción negativa, a saber: **Evaluación de docentes coherente con la perspectiva de inclusión** (59% negativa); **actualización de administrativos en favor de la inclusión** (46% negativa y 22% no sabe/no responde); y **actualización de docentes en favor de la inclusión** (65% negativa).

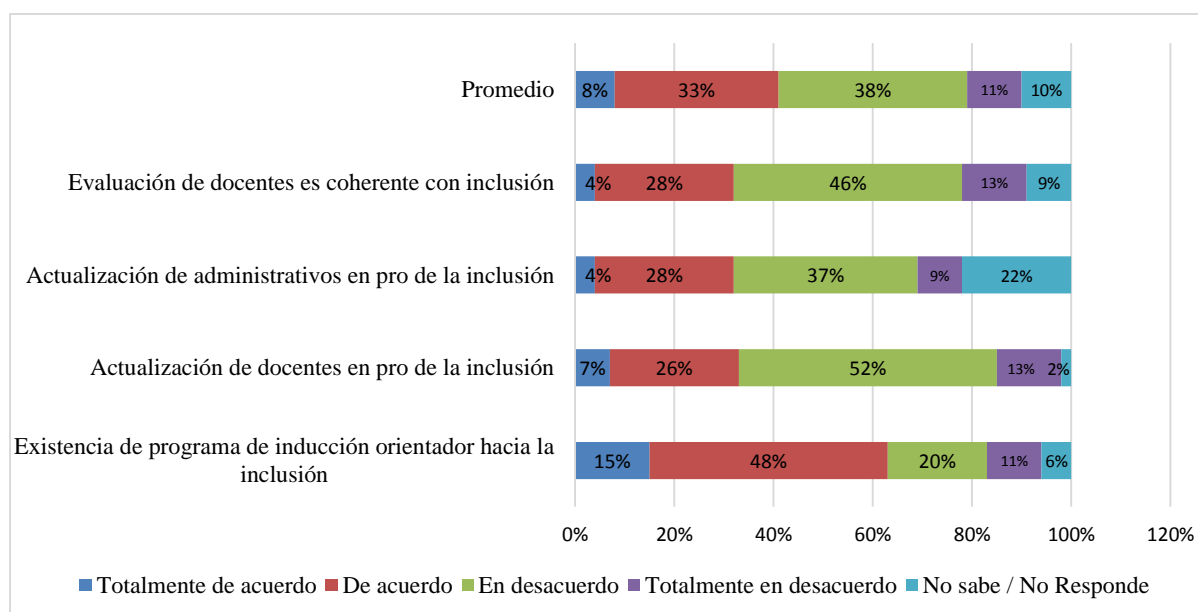


Figura 12. Condiciones de Actualización según opiniones de docentes (n=46).  
Fuente: Elaboración propia

Con relación al cuestionario a **estudiantes**, sobre la dimensión de adaptabilidad se observa en la Tabla 24 una percepción positiva total de 49% (12% totalmente de acuerdo y 37% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 30% (22% en desacuerdo y 8% totalmente en desacuerdo). Es de resaltar también un total de 21% en la categoría de no sabe/no responde.

Tabla 24. Resultados Cuestionario Estudiantes: Actualización

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P14	13%	37%	21%	10%	19%	100%	311
P15	10%	36%	23%	7%	24%	100%	311
<b>Promedio</b>	12%	37%	22%	8%	21%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los estudiantes sobre la dimensión de actualización se observan detalladas en la Figura 13. Se observan respuestas tanto a favor como en contra en rangos muy parecidos: específicamente un 50% de percepción positiva y 31% de percepción negativa en el ítem **actualización de docentes en favor de la inclusión**. Así mismo, un 46% de percepción positiva y 30% de percepción negativa en el ítem **actualización de administrativos en favor de la inclusión**. En ambos casos, hay un porcentaje considerable de no sabe/no responde (19% y 24% respectivamente).

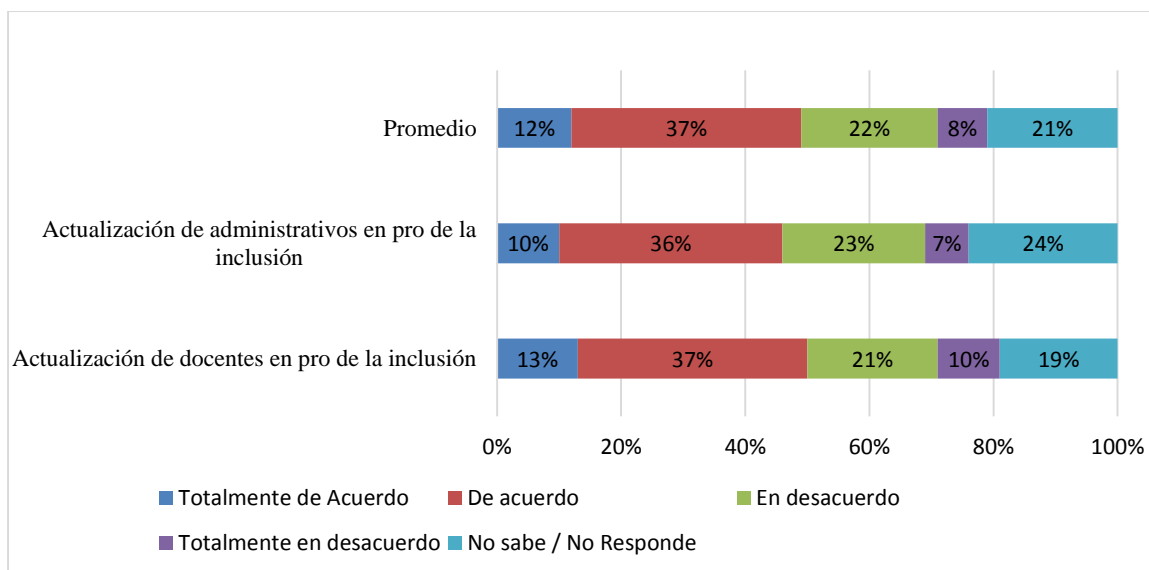


Figura 13. Condiciones de Actualización en pro de la Inclusión según opiniones de estudiantes (n=311).

Fuente: Elaboración propia

## 5.4 Variable Procesos Académicos Inclusivos

La variable procesos académicos inclusivos la componen tres dimensiones: interdisciplinariedad, pedagogía y evaluación.

### 5.4.1 Dimensión de interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es entendida como la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social. Con respecto a esta dimensión, los resultados del análisis documental, detallados en la Tabla 25, muestra una valoración de Muy Adecuado en el PEI (señalamiento explícito), de Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo (señalamiento limitado) y de Muy Adecuado en los perfiles de carrera (señalamiento explícito); para un promedio total de 4.3 en cuanto a la dimensión de interdisciplinariedad.

Tabla 25.Resultados Análisis Documental: Interdisciplinariedad

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Regularmente adecuado (3)	Muy adecuado (5)	4.3

Nota: Elaboración propia.

En primera instancia, el concepto de interdisciplinariedad es abordado ampliamente en el PEI, desde el enfoque de un conocimiento que no se produce mecánicamente ni es el descubrimiento de verdades ocultas. En consecuencia, el PEI afirma que el conocimiento

(...) es fruto de la interacción activa entre los significados que cada uno ya posee y las informaciones nuevas que le llegan del exterior. Una concepción tal del conocimiento se expresa en los núcleos integradores, que articulan saberes de diversas disciplinas con la participación de varios docentes, alrededor de intereses prácticos y coyunturales. (UNAB, 2012, p. 25).

En otro aparte del documento se define la interdisciplinariedad como,

(...) la búsqueda sistemática de integración de las teorías, métodos, instrumentos, y, en general, de fórmulas de acción académica de diferentes disciplinas, a partir de una concepción multidimensional de los fenómenos y del reconocimiento del carácter relativo de los enfoques científicos por separado. Es una apuesta por la pluralidad de perspectivas en la base de la construcción de conocimiento (UNAB, 2012 p.46)

Finalmente, la interdisciplinariedad es concebida como necesaria en la construcción de soluciones a problemas de la realidad. El PEI afirma:

Muestra que, el diálogo entre disciplinas, es más eficaz en la solución de los problemas de la sociedad. Fomentarla, significa encontrar puntos de contacto, para el análisis, la interpretación y la propuesta de trabajos universitarios que articulen docencia, investigación y extensión. (p.46)

Desde el Plan de Desarrollo Institucional, se puede inferir una mención tangencial de la dimensión Interdisciplinariedad en el Proyecto “Consolidación de la oferta educativa institucional teniendo en cuenta la pertinencia social y académica, estrategias curriculares y modalidades y niveles de formación”, de la siguiente manera:

El estudiante deberá ser más analítico y capaz de resolver problemas o proponer síntesis que brinden soluciones de conocimiento suficientemente argumentadas. Las herramientas serán actitudinales, conceptuales y de procedimiento, como lo expresa el PEI, cuando propone el desarrollo armónico de las dimensiones, como el logro de la formación integral que se construye sobre la base de los ya logrados por el estudiante como conocimientos previos (UNAB, 2013).

En cuanto a los perfiles de carrera, la interdisciplinariedad –desde la definición dada arriba- es abordada en el párrafo introductorio de todos los documentos, según se evidencia en la frase “Reflexivo y crítico en la construcción de criterios para la toma de decisiones, el (título profesional respectivo) es creativo e innovador en la solución de problemas”.

Con relación al cuestionario a **docentes**, sobre la dimensión de interdisciplinariedad se observa en la Tabla 26 una percepción positiva total de 89% (26% totalmente de acuerdo y 63% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 7% (7% en desacuerdo y 0% totalmente en desacuerdo).

Tabla 26.Resultados Cuestionario Docentes: Interdisciplinariedad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P20	26%	63%	7%	0%	4%	100%	46
<b>Promedio</b>	26%	63%	7%	0%	4%	100%	100%

*Nota:* Elaboración propia.

Las respuestas de los docentes sobre la dimensión de interdisciplinariedad se observa más detallada en la Figura 14; pudiendo visualizar el 89% de percepción positiva en el ítem correspondiente a si se considera que los programas académicos integran saberes que faciliten el análisis.

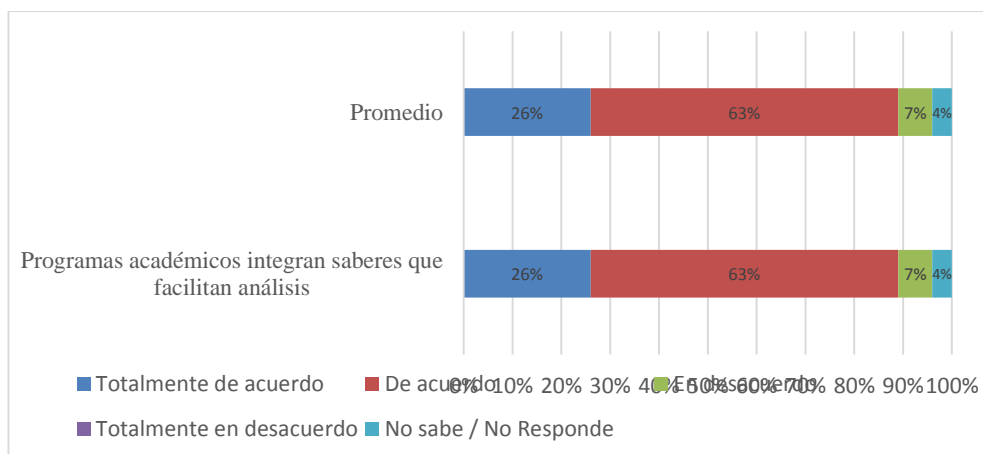


Figura 14. Interdisciplinarity según opiniones de docentes (n=46).  
Fuente: Elaboración propia

Con relación al cuestionario a **estudiantes**, sobre la dimensión de interdisciplinarity se observa en la Tabla 27 una percepción positiva total de 73% (22% totalmente de acuerdo y 51% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 23% (17% en desacuerdo y 6% totalmente en desacuerdo).

Tabla 27. Resultados Cuestionario Estudiantes: Interdisciplinarity

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P17	22%	51%	17%	6%	4%	100%	311
<b>Promedio</b>	22%	51%	17%	6%	4%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los estudiantes sobre la dimensión de interdisciplinarity se observa más detallada en la Figura 15; pudiendo visualizar el 73% de percepción positiva en el ítem  **cursos integran saberes que facilitan el análisis**.

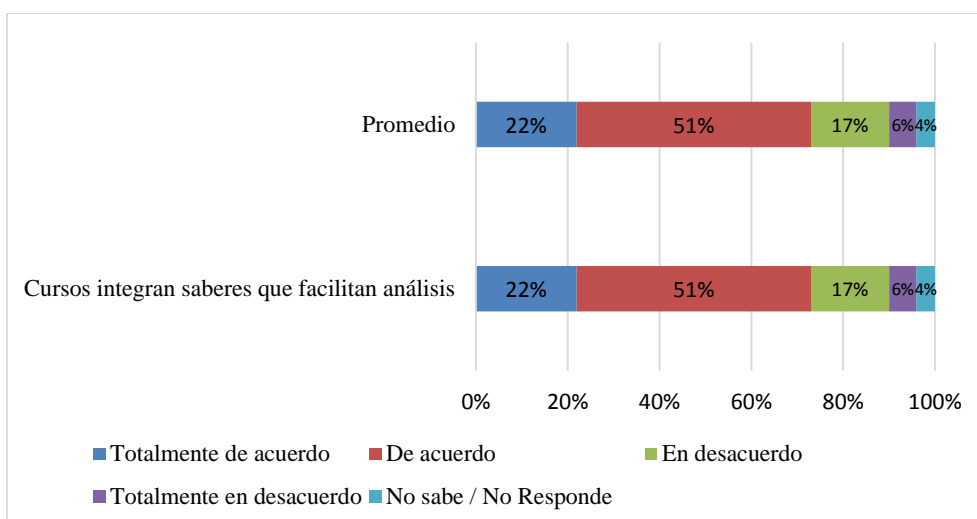


Figura 15. Interdisciplinarietà en la UNAB según opiniones de estudiantes (n=311).  
Fuente: Elaboración propia

#### 5.4.2 Dimensión de Pedagogía

Por su parte, la dimensión pedagogía hace referencia a una enseñanza que valora la diversidad e involucra al estudiante como protagonista de su aprendizaje.

Con relación al análisis documental, la Tabla 28 muestra una valoración de Muy Adecuado en el PEI (señalamiento explícito), de Regularmente Adecuado (señalamiento limitado) en el Plan de Desarrollo y de Inadecuado (ausencia de señalamiento) en los perfiles de carrera; para un promedio total de 3.0 en cuanto a la dimensión de pedagogía.

Tabla 28. Resultados Análisis Documental: Pedagogía

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Regularmente adecuado (3)	Inadecuado (1)	3.0

Nota: Elaboración propia.

En primera instancia, este concepto se ve reflejado en diferentes apartados del PEI, desde la perspectiva del estudiante de la siguiente forma:

La estructura semántica académica que emplea el estudiante para resolver con éxito las demandas del aula, acompañada de la estructura semántica experiencial, exige que el aprendizaje deba desarrollarse en un proceso de negociación de significados. De esta forma se provoca que el



estudiante active sus esquemas y preconcepciones de su estructura semántica experiencial, para reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conceptos de la cultura y de los conocimientos con lo que se pone en contacto. (UNAB, 2012, p. 23).

Por otro lado, y ya en la esfera de la docencia, el PEI afirma que:

El verdadero docente reconoce el aprender como un proceso significativo y vivencial. Por ello, en su labor pedagógica debe ser auténtico y sensible a las condiciones y problemas de sus estudiantes.... Los métodos de enseñanza se orientarán entre otros, a la creación de situaciones problema, espacio rico en posibilidades para reflexionar por parte del estudiante sobre sus propias conclusiones y para percibir los errores como aproximaciones a la verdad y a partir de allí generar el cambio cognitivo orientándose siempre hacia sus necesidades e intereses. (p.26).

Por su parte, el Plan de Desarrollo Institucional hace referencia a la dimensión de pedagogía –sólo desde la perspectiva del docente- en el Proyecto “Consolidación de la oferta educativa institucional teniendo en cuenta pertinencia social y académica, estrategias curriculares y modalidades y niveles de formación”:

El nuevo papel del profesor consistirá en poner en acción situaciones que permitan a los estudiantes comprobar lo insuficiente de sus conocimientos previos para explicarse la situación planteada y la inducción, mediante actividades acordadas que satisfagan las necesidades nuevas. No solo cambiará su concepción sobre el proceso educativo que lo llevará a centrar su trabajo pedagógico en el aprendizaje, haciendo más activa su intervención y la del estudiante en las actividades de formación, sino también la forma como evaluará los logros del estudiante (UNAB, 2013).

Finalmente, en cuanto a los documentos revisados, los perfiles de carrera no hacen mención alguna sobre el tema de pedagogía.

En cuanto al cuestionario aplicado a **docentes**, sobre la dimensión de pedagogía se observa en la Tabla 29 una percepción positiva total de 78% (28% totalmente de acuerdo y 50% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 19% (15% en desacuerdo y 4% totalmente en desacuerdo).

Tabla 29. Resultados Cuestionario Docentes: Pedagogía

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P21	35%	54%	7%	4%	0%	100%	46
P22	37%	57%	2%	4%	0%	100%	46
P23	22%	50%	22%	0%	6%	100%	46
P24	20%	37%	30%	6%	7%	100%	46
<b>Promedio</b>	28%	50%	15%	4%	3%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los docentes sobre la dimensión de pedagogía se observa más detallada en la Figura 16; pudiendo visualizar el 94% de percepción positiva en el ítem **en el aula de clase se propicia el diálogo constructivo**, seguido por un 89% de percepción positiva en el ítem **en el aula de clase se respeta la diferencia**, un 72% de percepción positiva en **se promueve el uso de prácticas pedagógicas para atender la diversidad** y un 57% en **se forman profesionales con enfoque de inclusión social**.

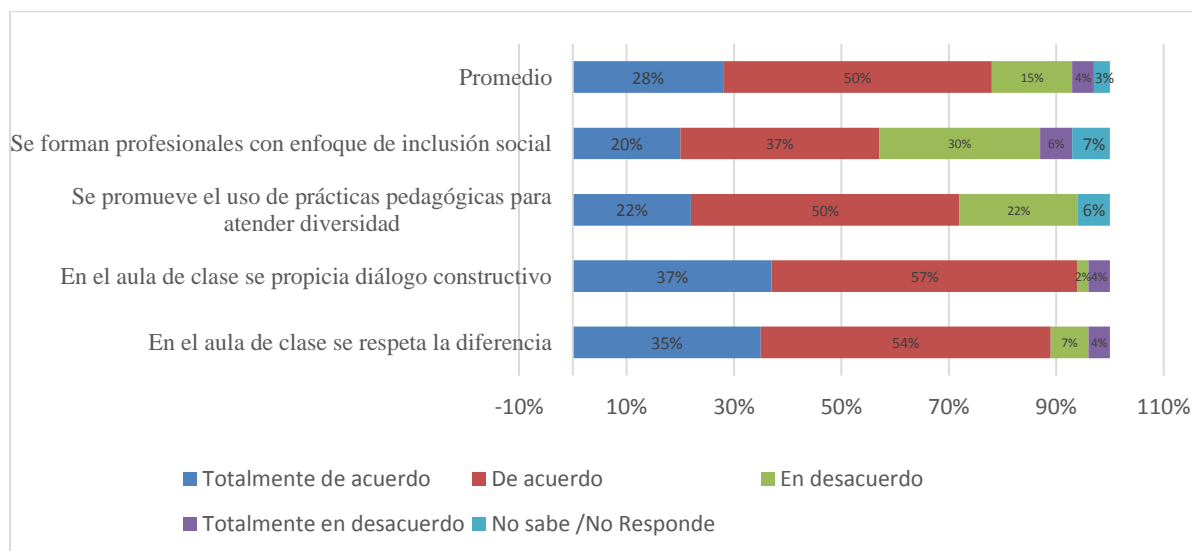


Figura 16. Pedagogía en favor de la inclusión según opiniones de docentes. (n=46)  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cuestionario aplicado a **estudiantes**, sobre la dimensión de pedagogía se observa en la Tabla 30 una percepción positiva total de 66% (17% totalmente de acuerdo y 49% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 29% (21% en desacuerdo y 8% totalmente en desacuerdo).

Tabla 30. Resultados Cuestionario Estudiantes: Pedagogía

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P18	18%	50%	21%	7%	4%	100%	311
P19	18%	54%	19%	6%	3%	100%	311
P20	14%	42%	26%	9%	9%	100%	311
P21	18%	50%	19%	8%	5%	100%	311
<b>Promedio</b>	17%	49%	21%	8%	5%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Al revisar en detalle las respuestas de los estudiantes sobre la dimensión de pedagogía se observa en la Figura 17 lo siguiente: una percepción positiva del 72% en el ítem **en el aula de clase se propicia el diálogo constructivo**; seguido de un 68% de percepción positiva tanto en **se forman profesionales con enfoque de inclusión social**, como en **en el aula de clase se respeta la diferencia** y un 56% de percepción positiva en el ítem **se promueve el uso de prácticas pedagógicas para atender la diversidad**.

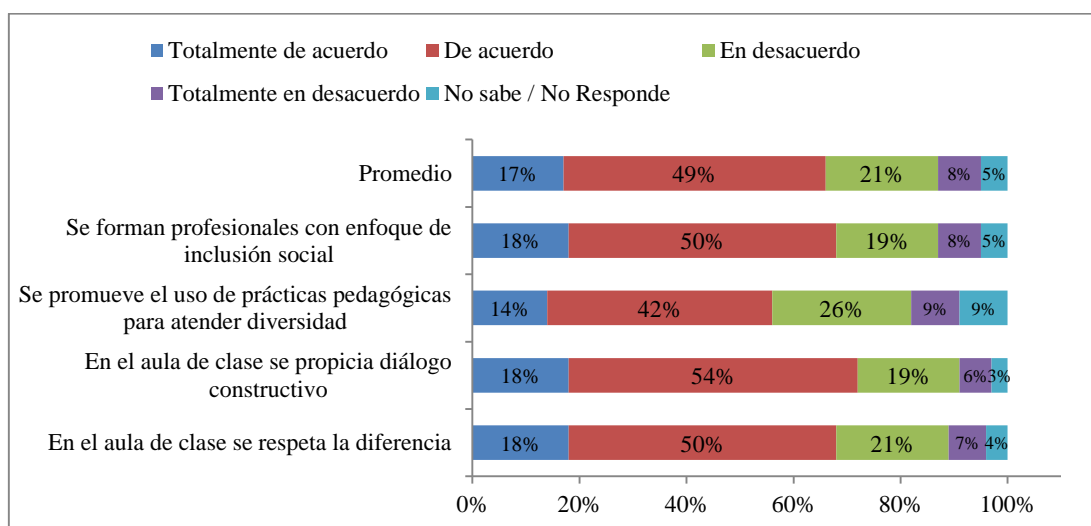


Figura 17. Pedagogía en favor de la inclusión según opiniones de estudiantes (n=311).

Fuente: Elaboración propia

### 5.4.3 Dimensión de Evaluación

En cuanto a la dimensión de evaluación, esta se entiende como la valoración permanente y participativa del aprendizaje.

Con relación al análisis documental, la Tabla 31 muestra una valoración de Muy Adecuado en el PEI (señalamiento explícito), de Regularmente Adecuado (señalamiento limitado) en el Plan de Desarrollo y de Inadecuado (ausencia de señalamiento) en los perfiles de carrera; para un promedio total de 3.0 en cuanto a la dimensión de evaluación.

Tabla 31. Resultados Análisis Documental: Evaluación

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Regularmente adecuado (3)	Inadecuado (1)	3.0

Nota: Elaboración propia.

En primer lugar, el PEI explicita la dimensión de evaluación como permanente, atenta y motor del cambio, dirigida a “todos los implicados en el proceso educativo, y promueve el mejoramiento de actitudes, materiales, procesos y aún de la misma evaluación”. (UNAB, 2012, p. 58)

Así mismo, el PEI afirma que la evaluación debe ofrecer información relacionada con el proceso que lleva el evaluado. Esta información, en consecuencia,

(...) se convierte en un reflejo por parte de quienes intervienen en este proceso, puesto que en ese espacio de crecimiento, observación y análisis que se propicia, el evaluado necesita reconocer su visión personal sobre su desempeño y la percepción que tienen de él el evaluador y sus compañeros. El reflejo se da en tres planos: conceptual, actitudinal y procedimental. (p. 58).

Por otro lado, este documento enfatiza que el modelo UNAB no privilegia el examen tradicional, como única técnica evaluativa sino que además reconoce,

(.....) dos grandes avenidas instrumentales: la observación sistemática de desempeño y el análisis de trabajos y actividades no específicamente realizadas como pruebas. Lo primero implica una

permanente y atenta mirada del evaluador. Lo segundo indica que la mirada evaluativa trasciende los pocos momentos en los cuales se realiza alguna prueba específica. Así, la evaluación es un constitutivo permanente del proceso educativo; no es un breve lapso, aislado, que usa para sacar notas. (p. 59).

Finalmente se concibe la evaluación “como examen sistemático y permanente de estructuras, procesos y resultados académico-pedagógico-administrativos, para actualizar y mejorar la calidad de las acciones educativas del programa abarca diferentes actores, momentos, intencionalidades que deben plasmarse en acciones evaluativas cargadas de sentido y significación” (p. 59).

En cuanto a la dimensión de evaluación, el Plan de Desarrollo Institucional la menciona brevemente en el Proyecto “Consolidación de la oferta educativa institucional teniendo en cuenta pertinencia social y académica, estrategias curriculares y modalidades y niveles de formación”, enunciando una estrategia en los siguientes términos: Actualización y fortalecimiento del sistema de evaluación del aprendizaje utilizado en los programas de la oferta educativa de la UNAB en todas las modalidades y niveles. Por su parte, en los perfiles de carrera no hay mención alguna sobre el tema de evaluación.

Con relación al cuestionario aplicado a **docentes**, sobre la dimensión de evaluación se observa en la Tabla 32 una percepción positiva total de 55% (9% totalmente de acuerdo y 46% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 39% (35% en desacuerdo y 4% totalmente en desacuerdo).

Tabla 32. Resultados Cuestionario Docentes: Evaluación

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P19	9%	46%	35%	4%	6%	100%	46
<b>Promedio</b>	9%	46%	35%	4%	6%	100%	100%

*Nota:* Elaboración propia.

Las respuestas de los docentes sobre la dimensión de evaluación se observa más detallada en la Figura 18; pudiéndose visualizar el 55% de percepción positiva en el ítem **existencia de mecanismos flexibles de evaluación para la inclusión.**

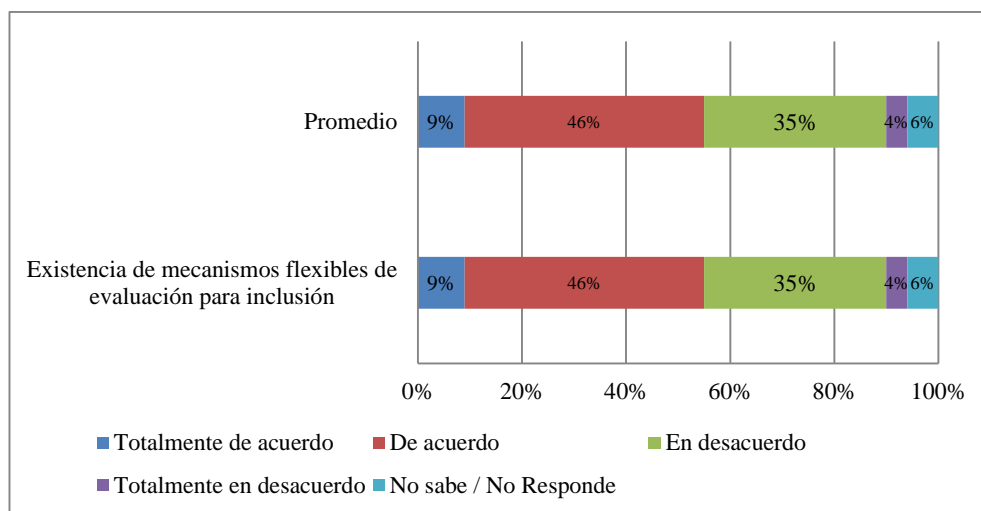


Figura 18. Evaluación en pro de la inclusión según opiniones de docentes (n=46)  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cuestionario aplicado a **estudiantes**, sobre la dimensión de evaluación se observa en la Tabla 33 una percepción positiva total de 61% (13% totalmente de acuerdo y 48% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 29% (21% en desacuerdo y 8% totalmente en desacuerdo).

Tabla 33. Resultados Cuestionario Estudiantes: Evaluación

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P16	13%	48%	21%	8%	10%	100%	311
<b>Promedio</b>	13%	48%	21%	8%	10%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los estudiantes sobre la dimensión de evaluación se observa más detallada en la Figura 19; pudiéndose visualizar el 61% de percepción positiva en el ítem **existencia de mecanismos flexibles de evaluación para la inclusión.**

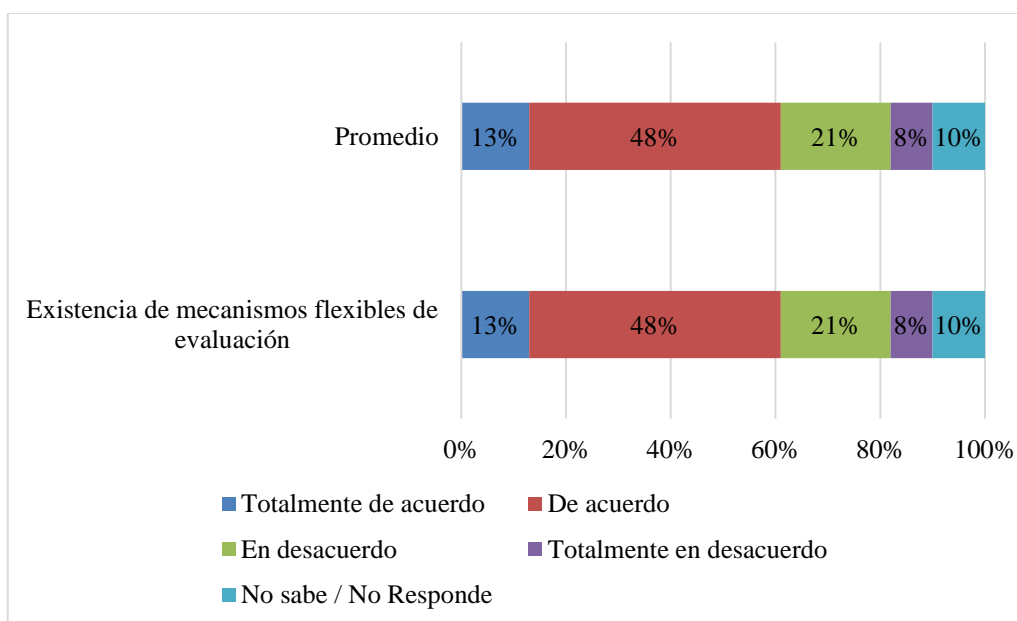


Figura 19. Evaluación de pro de la inclusión según opiniones de estudiantes (n=311).  
Fuente: Elaboración propia

## 5.5 Variable de Profesores Inclusivos

Esta variable la integran dos dimensiones: respeto por la diversidad e innovación.

### 5.5.1 Dimensión de Respeto por la Diversidad

Esta dimensión es abordada desde la perspectiva de un quehacer docente que reconoce la diversidad existente en los estudiantes.

Con relación al análisis documental, la Tabla 34 muestra una valoración de Muy Adecuado en el PEI y en el Plan de Desarrollo (señalamiento explícito), y de Regularmente Adecuado (señalamiento limitado) en los perfiles de carrera; para un promedio total de 4.3 en cuanto a la dimensión de evaluación.

Tabla 34. Resultados Análisis Documental: Respeto por la Diversidad

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Muy adecuado (5)	Regularmente adecuado (3)	4.3

Nota: Elaboración propia.

En primer lugar, el PEI aborda el tema del respeto por la diversidad como una postura comprensiva hacia costumbres, ideas y valores ajenos, “con el fin de construir o reconstruir, mediante la conversación, aquellos que favorezcan la vida colectiva”. (UNAB, 2012, p.21).

Así mismo, y enfocado en el quehacer del profesor UNAB, este documento afirma que este “su ejercicio docente se cimienta en los principios y valores que fomentan el desarrollo humano, tales como la libertad, la democracia, la tolerancia, el respeto, la cátedra libre y responsable en la orientación, producción y transferencia de conocimiento” (p.41).

Con relación al Plan de Desarrollo Institucional, la dimensión Respeto por la Diversidad se enuncia en la sección Ruta Estratégica que afirma lo siguiente: “La comunidad universitaria respeta profundamente las diferencias, reconoce la diversidad, interactúa en un ambiente que privilegia el desarrollo humano, la autonomía personal, la internacionalización del conocimiento el bilingüismo y el emprendimiento” (UNAB, 2013, p. 26)

En cuanto a los perfiles de carrera, se determina en algunos de ellos referencias específicas hacia la dimensión de respeto a la diversidad, como sucede en el Programa de Derecho, que menciona la capacidad axiológica de sus egresados para identificar la diversidad de valores dentro de la competencia propia del ser abogado. Así mismo, “integra los valores y principios en su concepción del Derecho; promueva, respeta y defiende los derechos humanos; reconoce y respeta la diversidad; interactúa con responsabilidad social y ambiental en los ámbitos ciudadano y profesional”.

De igual forma sucede con el perfil de carrera del programa de Licenciatura en Educación Infantil, el cual se establece que se “atiende poblaciones vulnerables y con barreras de aprendizaje mediante estrategias de integración institucional en la primera infancia”.

Finalmente, el perfil de carrera del Programa de Psicología establece que su graduado



“analiza e interviene los fenómenos sociales tales como la marginación, desplazamiento forzoso de grupos de población y comportamientos relacionados con el maltrato y derechos humanos”.

En cuanto al cuestionario aplicado a **docentes**, sobre la dimensión de respeto por la diversidad se observa en la Tabla 35 una percepción positiva total de 72% (18% totalmente de acuerdo y 54% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 22% (19% en desacuerdo y 3% totalmente en desacuerdo).

Tabla 35. Resultados Cuestionario Docentes: Respeto por la Diversidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P25	20%	52%	17%	4%	7%	100%	46
P27	22%	59%	15%	2%	2%	100%	46
P28	13%	50%	24%	2%	11%	100%	46
<b>Promedio</b>	18%	54%	19%	3%	6%	100%	100%

*Nota:* Elaboración propia.

Las respuestas de los docentes sobre la dimensión de respeto por la diversidad se observa más detallada en la Figura 20; pudiéndose visualizar un 81% de percepción positiva en el ítem **se favorece el conocimiento entre culturas**, seguido de un 72% de percepción positiva en el ítem **profesores asumen diversidad como valor fundamental** y un 63% de percepción positiva en el ítem **profesores desarrollan procesos a favor de la interculturalidad**.

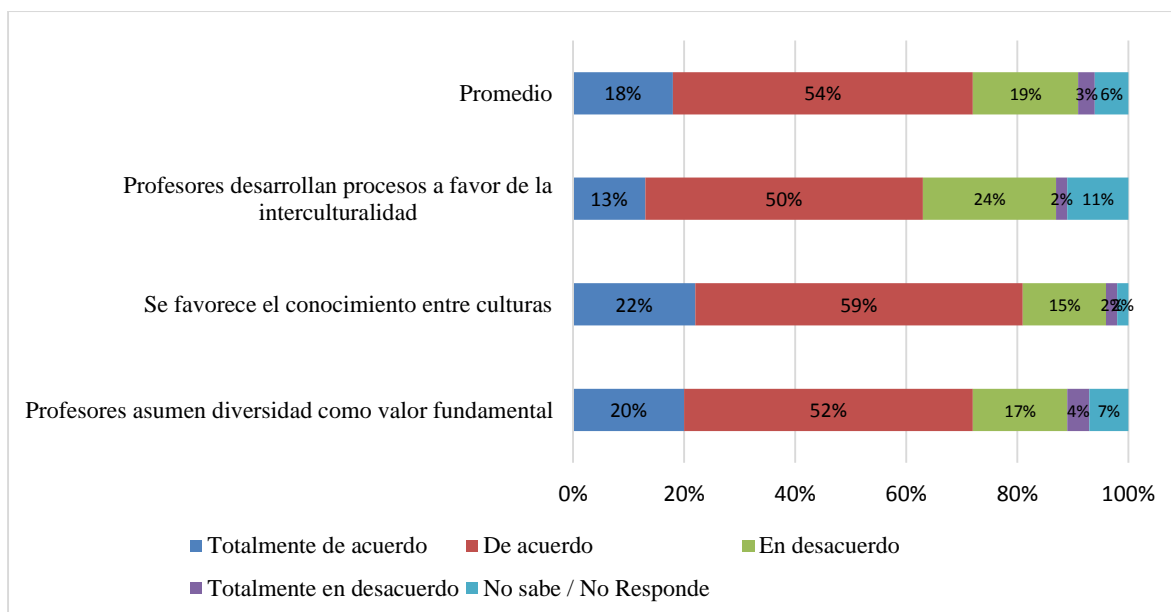


Figura 20. Condiciones institucionales que favorecen el respeto por la diversidad según opiniones de docentes (n=46)  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cuestionario aplicado a **estudiantes**, sobre la dimensión de respeto por la diversidad se observa en la Tabla 36 una percepción positiva total de 60% (12% totalmente de acuerdo y 48% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 34% (27% en desacuerdo y 7% totalmente en desacuerdo).

Tabla 36. Resultados Cuestionario Estudiantes: Respeto por la Diversidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P22	14%	52%	20%	5%	9%	100%	311
P23	12%	45%	30%	9%	4%	100%	311
P24	10%	46%	31%	8%	5%	100%	311
<b>Promedio</b>	12%	48%	27%	7%	6%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los estudiantes sobre la dimensión de respeto por la diversidad se observa más detallada en la Figura 21; pudiéndose visualizar un 66% de percepción positiva en el ítem **profesores asumen diversidad como valor fundamental**, seguido de 57% de

percepción positiva en el ítem **profesores facilitan el aprendizaje de todos los estudiantes** y un 56% de percepción positiva en el ítem **profesores desarrollan procesos a favor de la interculturalidad**.

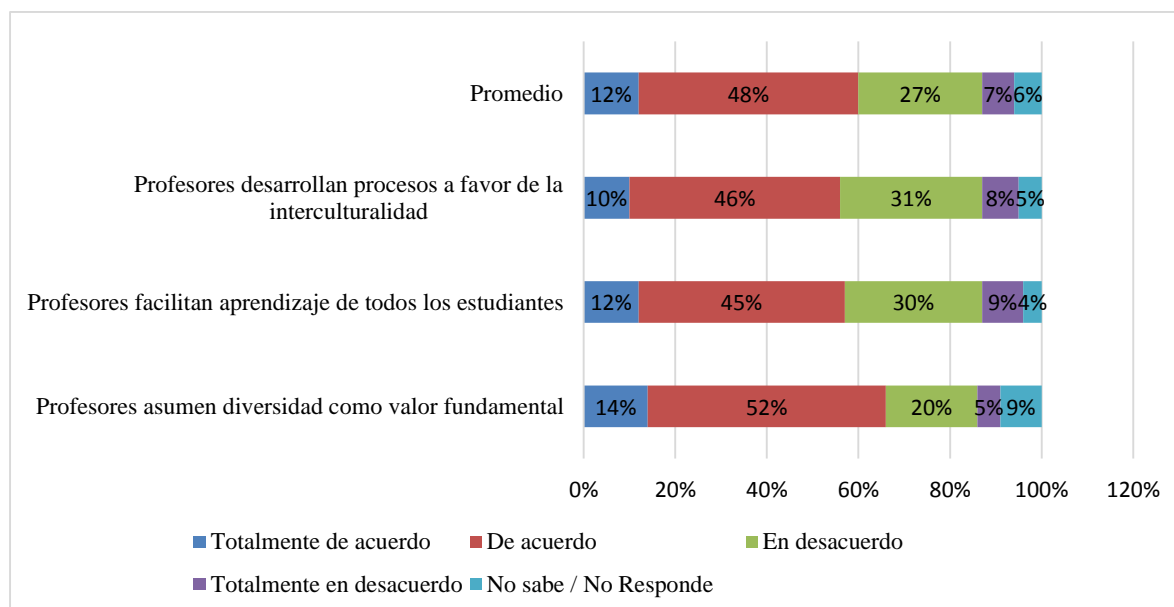


Figura 21. Condiciones institucionales que favorecen el respeto por la diversidad según opiniones de estudiantes (n=311).

Fuente: Elaboración propia

### 5.5.2 Dimensión de Innovación

La innovación es comprendida como el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, actualizando currículos y transformando prácticas pedagógicas. Con relación al análisis documental, la Tabla 37 muestra una valoración de Muy Adecuado en el PEI y en el Plan de Desarrollo (señalamiento explícito), y de Inadecuado (ausencia de señalamiento) en los perfiles de carrera; para un promedio total de 3.6 en cuanto a la dimensión de innovación.

Tabla 37. Resultados Análisis Documental: Innovación

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Muy adecuado (5)	Inadecuado (1)	3.6

Nota: Elaboración propia.

En primer lugar, el PEI se refiere a la innovación desde el enfoque de una educación que busca “incentivar la creación espontánea, la capacidad de generar nuevas alternativas y fomentar la formación de los jóvenes y adultos de una manera diferente a la realizada tradicionalmente”. (UNAB, 2012, p. 26).

Así mismo, y ya aterrizando en el quehacer del docente, este documento afirma que éste “cuidará de que sus alumnos dispongan de los mejores materiales didácticos posibles y, para este fin, incorporará las innovaciones didácticas más conducentes”. (p.41).

El Plan de Desarrollo Institucional define la innovación desde el Tema Estratégico Infraestructura Moderna y Funcional de la siguiente forma: “Condición indispensable para el desarrollo de ambientes de aprendizaje innovadores y soporte de la gestión institucional, para nuestros estudiantes, nativos digitales”. (UNAB, 2013, p. 39). Así mismo, el Vector Estratégico Calidad e Innovación enuncia “La calidad e innovación como características de identidad de la UNAB en el entorno regional, nacional e internacional, un compromiso diario y permanente”. (p. 42). Por su parte, los perfiles de carrera no hacen mención específica al tema de innovación.

En cuanto al cuestionario aplicado a **docentes**, sobre la dimensión de innovación se observa en la Tabla 38 una percepción positiva total de 81% (21% totalmente de acuerdo y 60% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 17% (14% en desacuerdo y 3% totalmente en desacuerdo).

Tabla 38. Resultados Cuestionario Docentes: Innovación

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P26	20%	57%	17%	4%	2%	100%	46
P29	22%	65%	9%	2%	2%	100%	46
<b>Promedio</b>	21%	60%	14%	3%	2%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los docentes sobre la dimensión de respeto por la diversidad se observa más detallada en la Figura 22; pudiéndose visualizar un 87% de percepción positiva en el ítem **profesores usan TIC para facilitar aprendizaje de estudiantes**, seguido de un 77% de percepción positiva en el ítem **profesores utilizan diferentes opciones didácticas**.

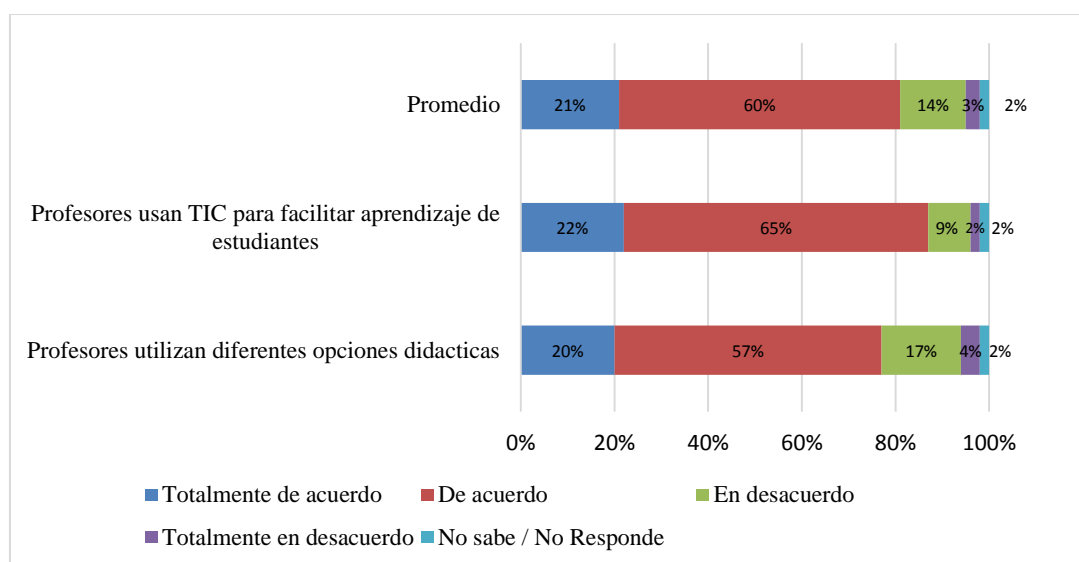


Figura 22. Condiciones que favorecen Innovación según opiniones de los docentes (n=46)  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cuestionario aplicado a **estudiantes**, sobre la dimensión de innovación se observa en la Tabla 39 una percepción positiva total de 64% (19% totalmente de acuerdo y 45% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 28% (24% en desacuerdo y 4% totalmente en desacuerdo).

Tabla 39. Resultados Cuestionario Estudiantes: Innovación

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P25	19%	45%	24%	4%	7%	100%	311
<b>Promedio</b>	19%	45%	24%	4%	7%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los estudiantes sobre la dimensión de innovación se observa más detallada en la Figura 23; pudiéndose visualizar el 64% de percepción positiva en el ítem **profesores usan TIC para facilitar aprendizaje de estudiantes.**

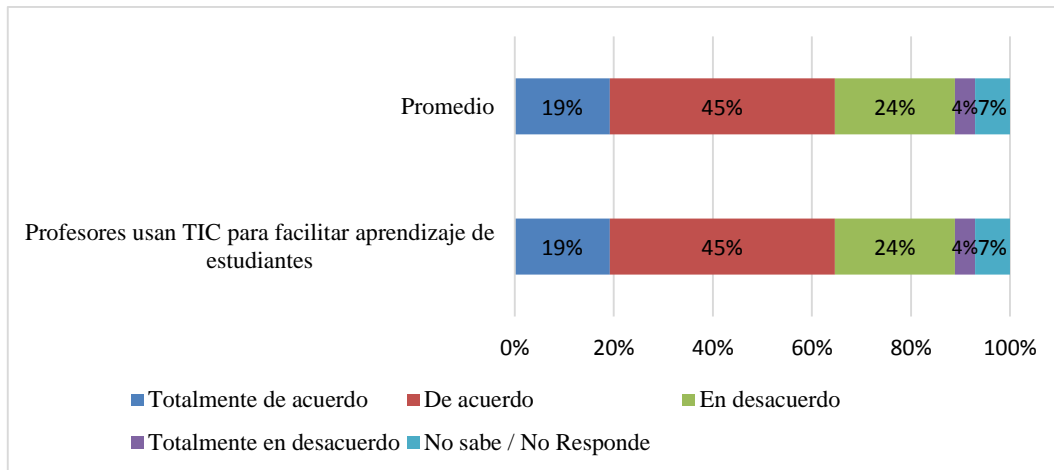


Figura 23. Condiciones que favorecen Innovación según opiniones de estudiantes (n=311).  
Fuente: Elaboración propia

## 5.6 Variable espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo

Esta variable la comprenden las dimensiones de interculturalidad y transferencia y apropiación social del conocimiento.

### 5.6.1 Dimensión de Interculturalidad

Esta dimensión se entiende como la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas. Con relación al análisis documental, la Tabla 40 muestra una valoración de Muy Adecuado en el PEI (señalamiento explícito), de Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo (señalamiento limitado) y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera (ausencia de señalamiento); para un promedio total de 3.0 en cuanto a la dimensión de interculturalidad.

Tabla 40. Resultados Análisis Documental: Interculturalidad

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Regularmente adecuado (3)	Inadecuado (1)	3.0

Nota: Elaboración propia.

En primer lugar, el PEI se refiere a la interculturalidad en términos del reconocimiento del grupo social al que pertenecemos los seres humanos:

(...) nos formamos dentro de una cultura, que nos confiere una particular manera de vivir en el mundo, de comprenderlo y actuar en él. Las ideas, los valores, las costumbres y los objetos que usamos pertenecen a nuestro grupo social y lo diferencian de otros grupos. Este concepto de cultura nos permite comprender que existen diversas maneras de vivir y de pensar sin que haya una que deba imponerse sobre las otras (UNAB, 2012, p. 21).

Aterrizando este concepto en los aspectos curriculares de la institución, este mismo documento afirma que “el componente instrumental es el espacio de las certificaciones, en instrumentos del lenguaje, que vinculan al estudiante con otras culturas, en beneficio de las competencias investigativas, la comunicación intercultural y la búsqueda de la información” (p. 49).

Por su lado, el Plan de Desarrollo Institucional menciona brevemente el tema de interculturalidad en el proyecto **Internacionalización Integral**, bajo el enunciado de la siguiente estrategia: Estructurar un programa de internacionalización en casa, para fomentar el multiculturalismo y el sentido de lo global en la comunidad (UNAB, 2013). Por su parte, los perfiles de carrera no hacen mención específica al tema de interculturalidad.

En cuanto al cuestionario aplicado a **docentes**, sobre la dimensión de interculturalidad se observa en la Tabla 41 una percepción positiva total de 73% (19% totalmente de acuerdo y 54% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 15% (13% en desacuerdo y 2% totalmente en desacuerdo).

Tabla 41. Resultados de Cuestionario Docentes: Interculturalidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P31	17%	44%	17%	2%	20%	100%	46
P34	20%	65%	9%	2%	4%	100%	46
<b>Promedio</b>	19%	54%	13%	2%	12%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los docentes sobre la dimensión de interculturalidad se observa más detallada en la Figura 24; pudiéndose visualizar un 85% de percepción positiva en el ítem **se cuenta con estrategias para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación**, seguido de un 58% de percepción positiva en el ítem **se promueve la investigación sobre temas de diversidad**.

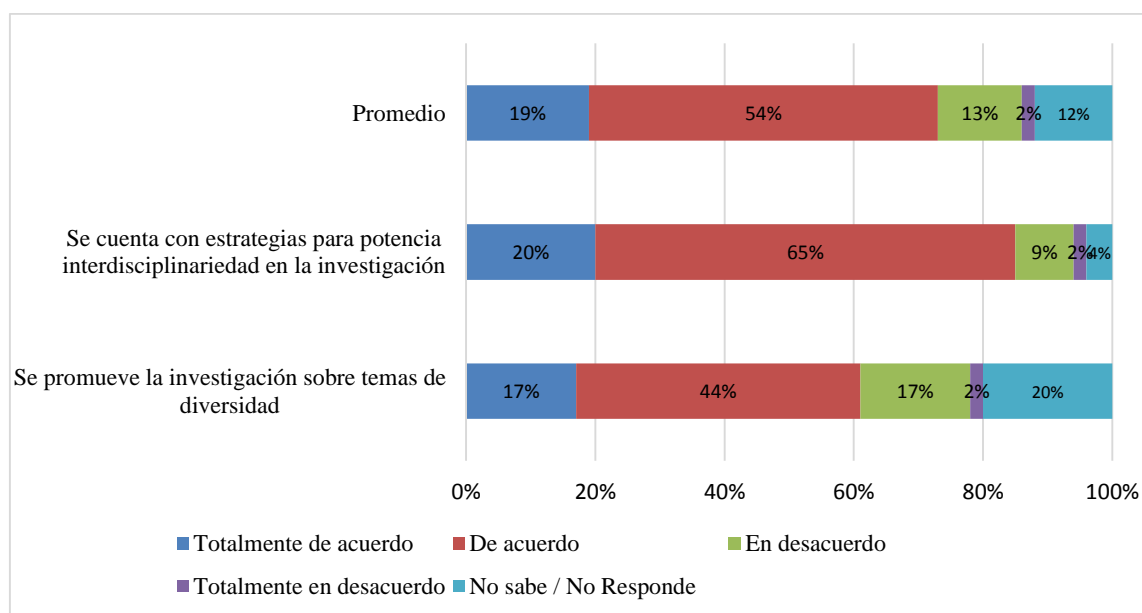


Figura 24. Condiciones que favorecen Interculturalidad según opiniones de docentes (n=46)  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cuestionario aplicado a **estudiantes**, sobre la dimensión de interculturalidad se observa en la Tabla 42 una percepción positiva total de 65% (15% totalmente de acuerdo y 50% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 28% (21% en desacuerdo y 7% totalmente en desacuerdo).



Tabla 42. Resultados de Cuestionario Estudiantes: Interculturalidad

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P26	14%	52%	22%	6%	6%	100%	311
P29	16%	48%	21%	7%	8%	100%	311
<b>Promedio</b>	15%	50%	21%	7%	7%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Las respuestas de los estudiantes sobre la dimensión de interculturalidad se observa más detallada en la Figura 25 pudiéndose visualizar un 66% de percepción positiva en el ítem **se favorece el conocimiento entre culturas**, seguido de un 64% de percepción positiva en el ítem **se cuenta con estrategias para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación**.

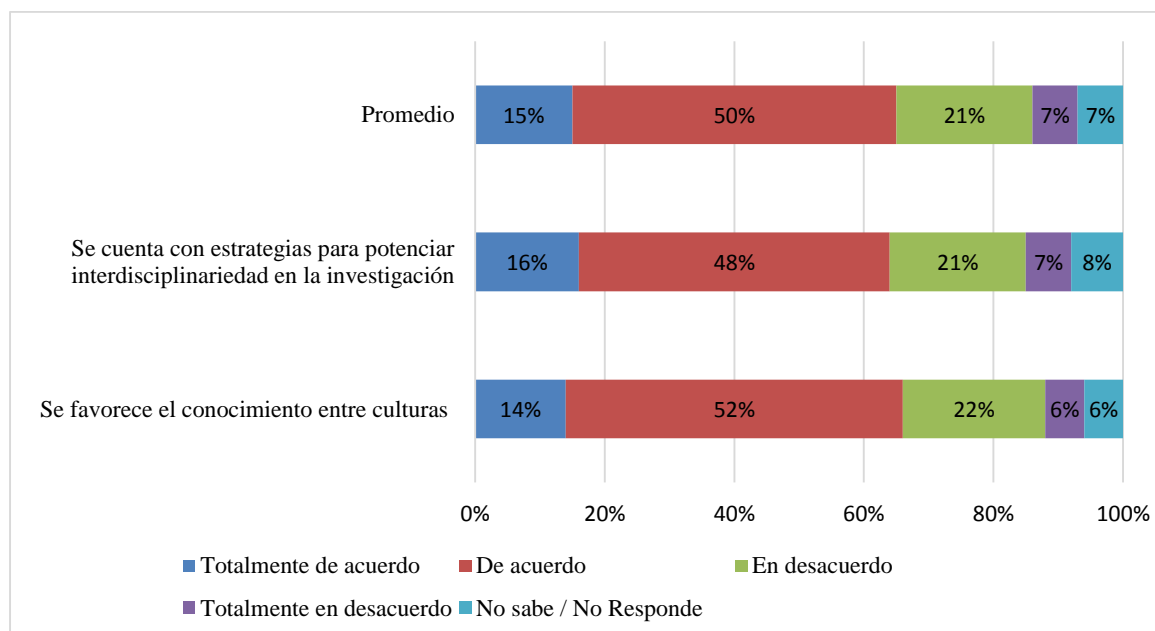


Figura 25. Condiciones que favorecen Interculturalidad según los estudiantes (n=311).

Fuente: Elaboración propia

### 5.6.2 Dimensión de Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento

Esta dimensión es entendida como la existencia de espacios para promover la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conocimiento y condiciones para la interacción entre distintos grupos sociales. Con relación al análisis

documental, la Tabla 43 muestra una valoración de Muy Adecuado en el PEI y en el Plan de Desarrollo (señalamiento explícito) y de Regularmente Adecuado en los Perfiles de Carrera (señalamiento limitado); para un promedio total de 4.3 en cuanto a la dimensión de Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento.

Tabla 43. Resultados Análisis Documental: Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Muy adecuado (5)	Muy adecuado (5)	Regularmente adecuado (3)	4.3

Nota: Elaboración propia

En primer lugar, en cuanto a referencias sobre esta dimensión en el PEI, se encuentra una definición explícita del concepto de transferencia:

(...) En el proceso de aprendizaje también se espera que el estudiante sea capaz de identificar y resolver tareas que surgen en contextos diferentes de la Universidad. Esto es llamado: transferencia. Un ejemplo evidente es cuando el estudiante, ha de aplicar lo que sabe a situaciones nuevas y ha de participar en actividades que lo lleven a descubrir una tarea en el desarrollo de una acción automotivada. Desde esa mirada, el estudiante se convierte en actor, director, y productor de los autodescubrimientos necesarios para crecer dentro y fuera del contexto educativo. (UNAB, 2012, p. 26).

Ya desde la perspectiva de la competencia investigativa y tecnológica, este documento señala que éstas están presentes en cada momento de la formación “como características básicas de la manera como cada estudiante, en relación con sus compañeros, maestros, recursos técnicos y conocimientos, logra construir una visión de la sociedad en que aplicará sus conocimientos, habilidades en su transformación y desarrollo” (p.45).

Finalmente, el PEI precisa que es importante desarrollar una cultura de la investigación en los programas mediante actividades como:

(...) actualización permanente de los contenidos de sus programas, mejoramiento de la práctica docente con la utilización de los resultados de la investigación, participación de los docentes en la asesoría y evaluación de trabajos de grado y tesis de posgrado, las publicaciones de la producción intelectual de los profesores, el establecimiento de los debates académicos en áreas básicas de los programas, la obligatoriedad de la rendición pública de cuentas e informes de su trabajo académico, la necesidad de permanecer en contacto con otras comunidades académicas del país e internacionales (p. 55).

Con relación al Plan de Desarrollo Institucional, el documento de Ruta Estratégica del mismo establece una clara apuesta sobre la dimensión Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento: “La investigación es pertinente, articulada al desarrollo académico y a las expectativas sociales, contribuye al mejoramiento de la oferta curricular y a la solución de la problemática del entorno productivo y social (UNAB, 2013, p. 24).

Así mismo, en el proyecto “Fortalecimiento de la investigación en sentido estricto” del Plan de Desarrollo Institucional se enuncia un norte de la investigación como generación de nuevo conocimiento; pero también incluyendo la divulgación, apropiación social y la formación para la investigación. De esta forma, se propende por una práctica de investigación que derive en resultados o productos de conocimiento. Estos productos, a su vez, “deben ser divulgados para que sean visibles, validados y aprovechados por la comunidad científica mundial y se posibilite su apropiación social” (UNAB, 2013).

En cuanto a los perfiles de carrera, se menciona la dimensión de transferencia y apropiación social del conocimiento en documentos de varios de los programas académicos, tal y como se muestra a continuación:

Para el Programa de Comunicación Social: “Investiga los fenómenos propios de la comunicación y genera nuevo conocimiento en torno a ella, a partir de la observación de la realidad”. Igualmente, en la mención que hace el Programa de Derecho sobre la capacidad investigativa de sus graduados: “identifica problemas objeto de investigación jurídica y socio-

jurídica; conoce y aplica los métodos y técnicas de investigación jurídica y socio-jurídica; genera análisis críticos y comparativos sobre diversos fenómenos jurídicos”.

En cuanto al cuestionario aplicado a **docentes**, sobre la dimensión de Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento se observa en la Tabla 4 una percepción positiva total de 66% (14% totalmente de acuerdo y 52% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 27% (23% en desacuerdo y 4% totalmente en desacuerdo).

Tabla 44. Resultados Cuestionario Docentes: Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P30	15%	43%	26%	9%	7%	100%	46
P32	9%	47%	33%	2%	9%	100%	46
P33	17%	63%	11%	2%	7%	100%	46
<b>Promedio</b>	14%	52%	23%	4%	7%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

El detalle de las respuestas del cuestionario a docentes se pueden apreciar en la Figura 26, en donde se evidencia un 77% de percepción positiva en el ítem **se promueven espacios para la construcción colectiva de conocimiento**; seguido de un 58% de percepción positiva en el ítem **se difunden resultados de investigación** y un 56% de percepción positiva en el ítem **se visibilizan experiencias de poblaciones en situación de vulnerabilidad**.

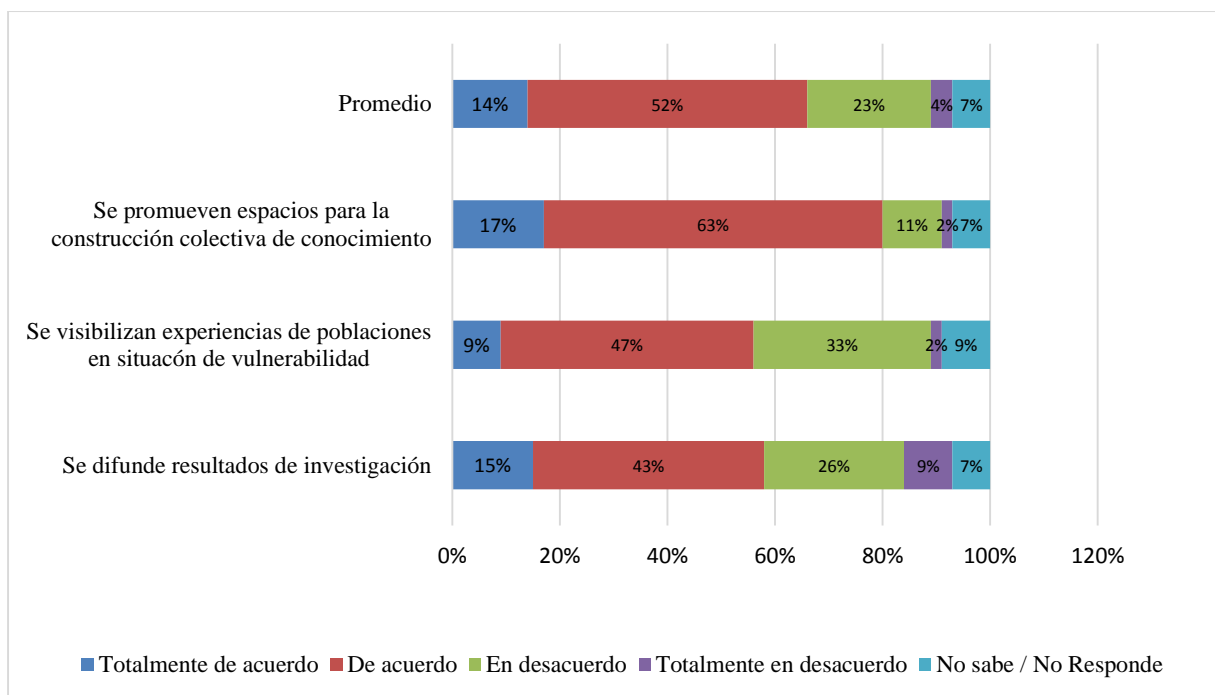


Figura 26. Transferencia y Apropiación Social del conocimiento según opiniones de docentes (n=46)

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cuestionario aplicado a **estudiantes**, sobre la dimensión de Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento se observa en la Tabla 45 una percepción positiva total de 64% (14% totalmente de acuerdo y 50% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 26% (20% en desacuerdo y 6% totalmente en desacuerdo).

Tabla 45. Resultados Cuestionario Estudiantes: Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P27	15%	46%	19%	7%	12%	100%	311
P28	12%	55%	21%	5%	7%	100%	311
<b>Promedio</b>	14%	50%	20%	6%	10%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

El detalle de las respuestas del cuestionario a estudiantes sobre esta dimensión se pueden apreciar en la Figura 27, en donde se evidencia un 67% de percepción positiva en el

ítem **se promueven espacios para la construcción colectiva de conocimiento**; seguido de un 61% de percepción positiva en el ítem **se difunden resultados de investigación**.

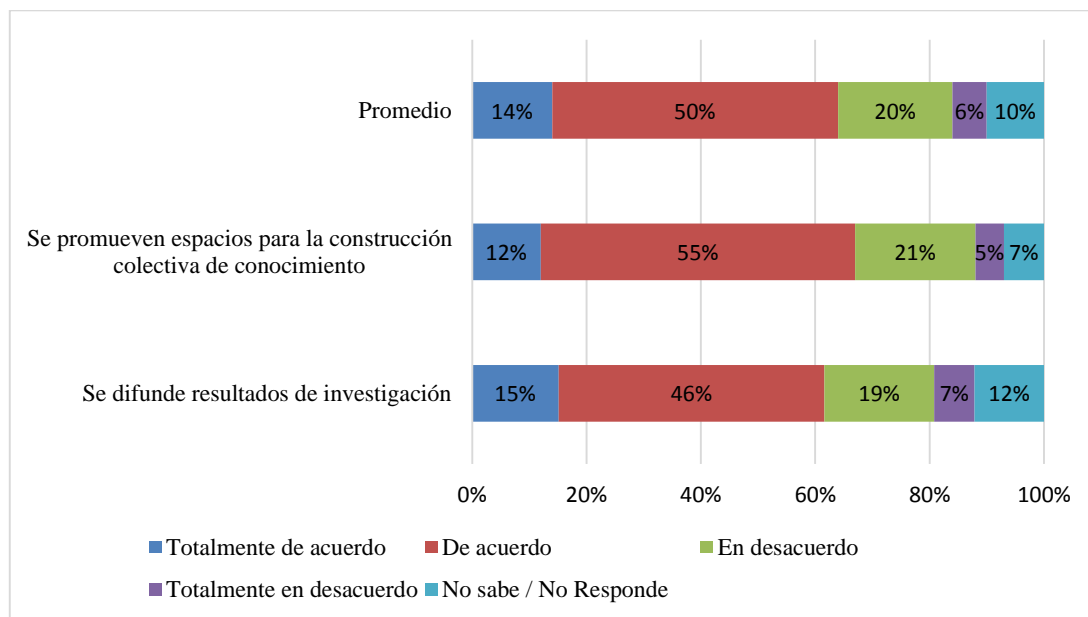


Figura 27. Transferencia y apropiación Social del Conocimiento según opiniones de estudiantes (n=311).

Fuente: Elaboración propia

## 5.7 Variable Estructura Administrativa y Financiera

La Variable Estructura Administrativa y Financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva la componen las dimensiones de recurso humano y procesos flexibles.

### 5.7.1 Recurso Humano

Esta dimensión es entendida como la cualificación del talento humano para favorecer la educación inclusiva. Con relación al análisis documental, la Tabla 46 muestra una valoración de Regularmente Adecuado en el PEI (señalamiento limitado), de Muy Adecuado en el Plan de Desarrollo (señalamiento explícito) y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera (ausencia de señalamiento); para un promedio total de 3.0 en cuanto a la dimensión de recurso humano.

Tabla 46.Resultados Análisis Documental: Recurso Humano

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Regularmente adecuado (3)	Muy adecuado (5)	Inadecuado (1)	3.0

Nota: Elaboración propia

En primer lugar, el PEI aborda esta dimensión de manera muy limitada, y enfocada particularmente hacia la evaluación del desempeño como “proceso mediante el cual se establece la calidad de las actuaciones de directivos, profesores, investigadores, consultores y administrativos en relación con las responsabilidades de su cargo y en coherencia con la propuesta institucional” (UNAB, 2012, p. 60).

Por su parte, el Plan de Desarrollo Institucional aborda la dimensión Recursos Humanos como vector estratégico, denominándolo desarrollo del talento humano; y resaltando como ventaja competitiva el siguiente enunciado “el desarrollo de competencia de los profesores y colaboradores como capital intelectual”. (UNAB, 2013, p. 41). Así mismo, en el Proyecto Desarrollo del Talento Humano; Desarrollo de Profesores y Colaboradores UNAB, se establece como estrategia: **Incrementar mediante un plan de desarrollo y capacitación, el nivel de formación de los profesores y colaboradores.**

De igual manera, y dentro del Plan de Desarrollo Institucional se aborda dentro del proyecto **Transformación cultura y fortalecimiento de la gestión a partir del talento humano** el objetivo de realizar un proceso de diagnóstico e intervención que “permita modelar, experimentar e interiorizar entre los colaboradores de la UNAB, los elementos estratégicos de la cultura institucional de Ser Autónomo para facilitar la apropiación de los procesos de cambios y el cumplimiento de los objetivos estratégicos” (UNAB, 2013). Finalmente, no se encontraron referencias sobre la dimensión de recurso humano en ninguno de los perfiles de carrera analizados.

En cuanto al cuestionario aplicado a **docentes**, sobre la dimensión de Recurso Humano se observa en la Tabla 47 una percepción positiva total de 53% (7% totalmente de acuerdo y 46% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 41% (35% en desacuerdo y 6% totalmente en desacuerdo).

Tabla 47. Resultados Cuestionario a Docentes: Recursos Humanos

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P36	7%	46%	35%	6%	6%	100%	46
<b>Promedio</b>	7%	46%	35%	6%	6%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

Elaborando más a profundidad sobre las percepciones de los docentes sobre esta dimensión, se encuentra en la Figura 28 el detalle de las respuestas a la pregunta específica, a saber: una percepción positiva del 53% y negativa del 41% en el ítem **se promueve el trabajo en equipo a favor de la inclusión.**

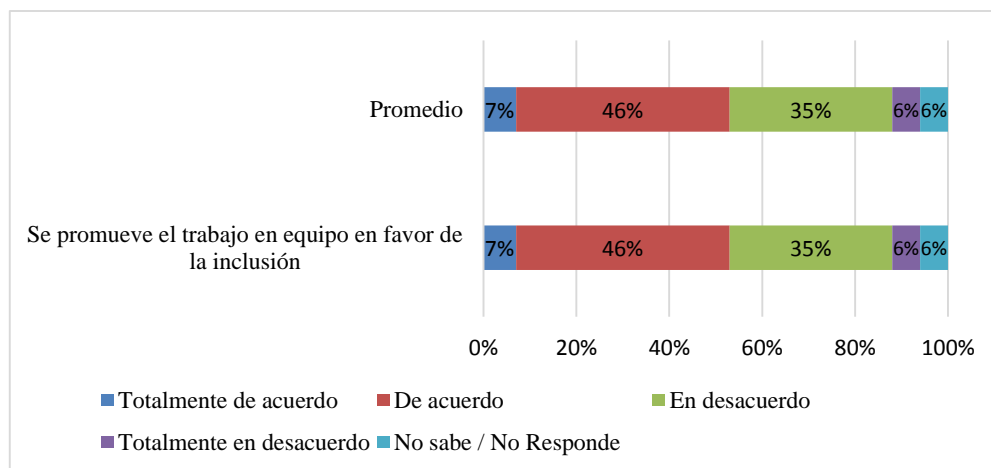


Figura 28. Recurso Humano en pro de la inclusión según opiniones de docentes (n=46)  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cuestionario aplicado a **estudiantes**, sobre la dimensión de Recurso Humano se observa en la Tabla 48 una percepción positiva total de 57% (14% totalmente de



acuerdo y 43% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 30% (22% en desacuerdo y 8% totalmente en desacuerdo).

Tabla 48. Resultados Cuestionario Estudiantes: Recursos Humanos

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P30	14%	43%	22%	8%	13%	100%	311
<b>Promedio</b>	14%	43%	22%	8%	13%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

Detallando sobre las percepciones de los estudiantes sobre esta dimensión, se encuentra en la Figura 29 la pregunta específica del cuestionario, a saber **capacitación y asignación del recurso humano en pro de la inclusión** la cual obtuvo una percepción positiva del 57% y negativa del 30%.

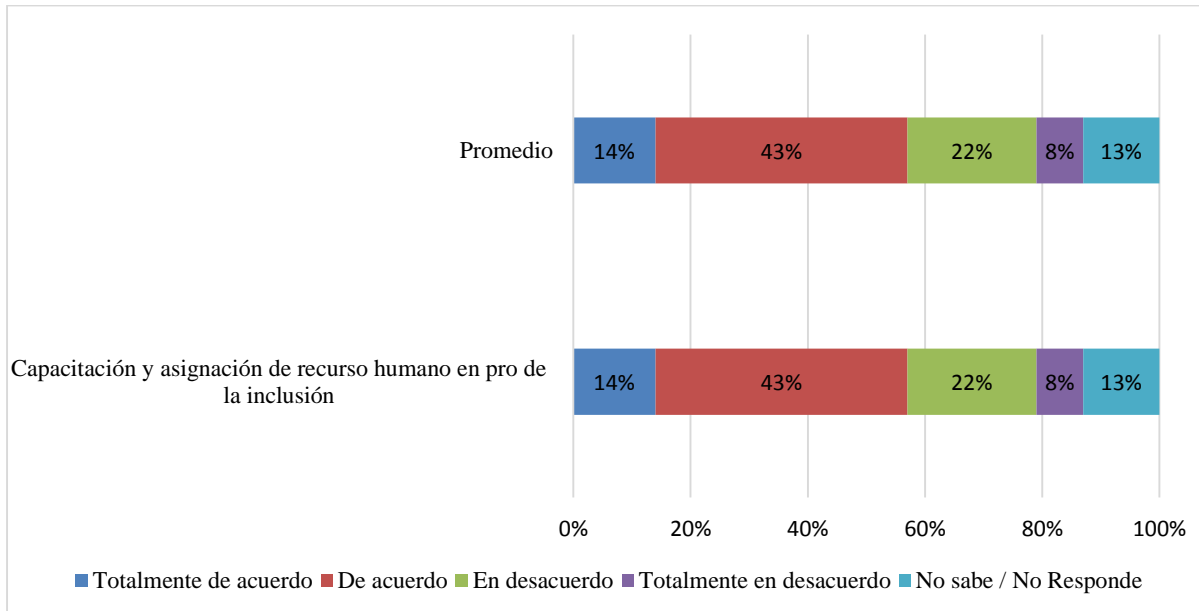


Figura 29. Recurso Humano en pro de la inclusión según opiniones de alumnos (n=311).  
Fuente: Elaboración propia

### 5.7.2 Dimensión de Procesos Flexibles

Esta dimensión se entiende como las capacidades institucionales y de eficiencia financiera y administrativa para atender grupos sociales diversos.

Con relación al análisis documental, la Tabla 49 muestra una valoración de Regularmente Adecuado en el PEI y el Plan de Desarrollo (señalamiento limitado), y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera (ausencia de señalamiento); para un promedio total de 2.3 en cuanto a la dimensión de procesos flexibles.

Tabla 49. Resultados Análisis Documental: Procesos Flexibles

PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de Carrera	Promedio
Regularmente adecuado (3)	Regularmente adecuado (3)	Inadecuado (1)	2.3

Nota: Elaboración propia

En primer lugar, este aspecto es retomado de manera limitada por el PEI de la UNAB, enfocándose esencialmente a la dinámica de la administración a partir de la fluidez de la comunicación, que ayudada por nuevas tecnologías “dinamiza los procesos y facilita la evaluación permanente con información confiable, lo que favorece la articulación de las distintas dependencias y funciones de la Universidad y de ésta con el entorno social” (UNAB, 2012, p. 19).

El Plan de Desarrollo Institucional, por su parte, hace mención limitada a la dimensión de procesos flexibles a partir del vector estratégico **excelencia organizacional**, entendida como “la eficacia y eficiencia de la gestión organizacional soportada y facilitada por sus procesos de gestión, los cuales deben ser mejorados permanentemente para asegurar la generación de valor de la institución” (UNAB, 2013, p. 45).

En este mismo orden de ideas, el Plan de Desarrollo establece que se debe “fortalecer el intercambio de información de los diferentes miembros de la comunidad universitaria con el fin de incrementar la eficiencia en la operación, apoyar la toma de decisiones y aumentar los

niveles de la calidad de servicio” (p. 64). Finalmente, se encuentra que los perfiles de carrera no hacen mención alguna sobre el tema de procesos flexibles en ninguno de los documentos analizados.

En cuanto al cuestionario aplicado a **docentes**, sobre la dimensión de Procesos Flexibles se observa en la Tabla 50 una percepción positiva total de 66% (14% totalmente de acuerdo y 52% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 28% (20% en desacuerdo y 8% totalmente en desacuerdo).

Tabla 50. Resultados Cuestionario Docentes: Procesos Flexibles

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Docentes
P35	11%	43%	30%	9%	7%	100%	46
P37	17%	61%	9%	7%	6%	100%	46
<b>Promedio</b>	14%	52%	20%	8%	6%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

Entrando en detalle sobre esta dimensión a partir de las preguntas respondidas por los docentes, se encuentra en la Figura 30 una percepción positiva de 78% en el ítem **se ofrece apoyo financiero para la permanencia**, seguida de una percepción positiva de 54% en el ítem **existen procesos administrativos eficientes para atención a estudiantes**.

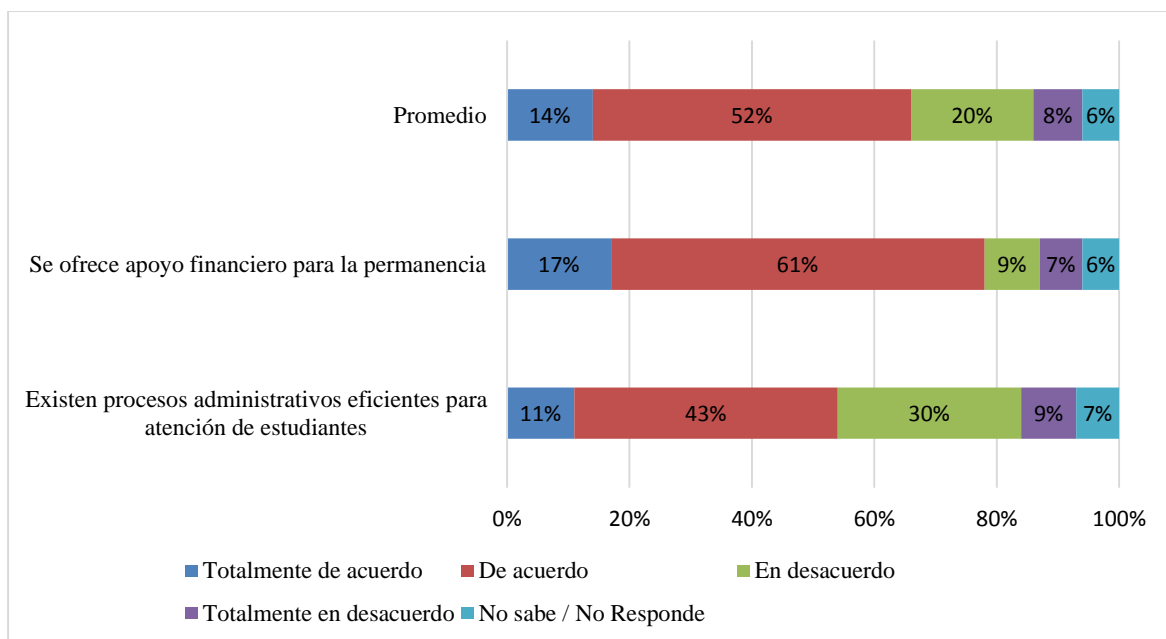


Figura 30. Procesos Flexibles en pro de la Inclusión según opiniones de docentes (n=46)  
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cuestionario aplicado a **estudiantes**, sobre la dimensión de Procesos Flexibles se observa en la Tabla 51 una percepción positiva total de 57% (11% totalmente de acuerdo y 46% de acuerdo), versus una percepción negativa total de 34% (23% en desacuerdo y 11% totalmente en desacuerdo).

Tabla 51. Resultados Cuestionario Estudiantes: Procesos Flexibles

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sabe / No Responde	Verificación	Total Estudiantes
P31	10%	43%	29%	9%	9%	100%	311
P32	11%	55%	21%	8%	5%	100%	311
P33	13%	40%	19%	16%	12%	100%	311
<b>Promedio</b>	11%	46%	23%	11%	9%	100%	100%

Nota: Elaboración propia

Entrando en detalle sobre esta dimensión a partir de las preguntas contestadas por los estudiantes, se encuentra en la Figura 31 una percepción positiva de 66% en el ítem **se facilitan recursos para preparación para la vida y el trabajo**, seguido de un 53% de percepción positiva en los ítems **se ofrece apoyo financiero para la permanencia** y **existen procesos administrativos eficientes para atención a estudiantes**.

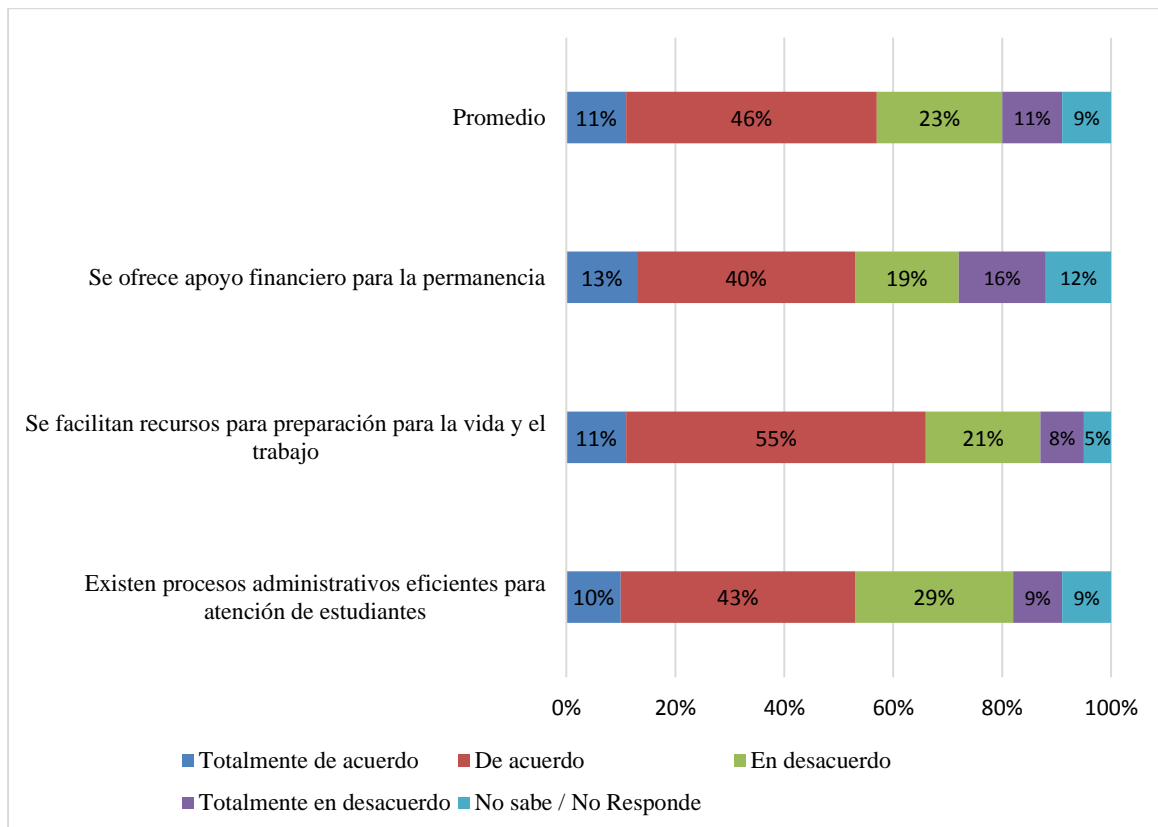


Figura 31. Procesos Flexibles en pro de la Inclusión según opiniones de estudiantes (n=311).  
Fuente: Elaboración propia

## 5.8 Análisis de Pregunta Abierta a Docentes

Una vez analizadas las respuestas a la pregunta abierta: *¿Cuál es su opinión frente a una política universitaria de abrir sus puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna (personas con Discapacidad, Población vulnerable, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc.)? ¿Qué le sugiere a la institución*

*en este sentido?* se determinaron cuatro categorías emergentes en las respuestas dadas por los docentes, descritas a continuación:



Esquema conceptual 4. Categorías Emergentes de Respuesta Pregunta Abierta:

Cuestionario a Docentes

Fuente: Elaboración propia

### **Categoría 1: La Inclusión Social es coherente y pertinente**

Algunos docentes consideran que la inclusión social al interior de la universidad es una política pertinente y articulada a la realidad del país, y acorde con los principios que dieron origen a la institución. Adicionalmente, señalan que la inclusión es un tema de derechos humanos; la cual debe aplicarse como deber hacia la sociedad y en cumplimiento de la ley. También identifican el pluralismo de valores y el respeto a la diversidad como tendencias globales y potenciales atributos que harían destacar a la UNAB en el ámbito universitario. Finalmente, señalan el trabajo interdisciplinario entre sectores como factor clave para permitir que la inclusión sea efectiva y sostenible.

Testimonios de los docentes consultados respaldan la afirmación antes señalada, como por ejemplo:

“Es necesario y corresponde con una realidad que se impone en el mundo actual. Sugerencia: continuar en el camino de la no discriminación”. (Respuesta Docente No. 9)

“En la Universidad se reconoce la diversidad y se respetan las diferencias, por ello la política es necesaria para asegurar su cumplimiento de manera permanente”. (Respuesta Docente No. 12)

“El nombre mismo de la universidad la compromete a ser de puertas abiertas a toda persona que quiera ser parte de ella. La Universidad Nacional es considerada una de las mejores del mundo y mucho de eso se debe a su gran diversidad social y cultural”. (Respuesta Docente No. 22)

“Considero importante el hecho de que la universidad se enfoque en el pluralismo de valores y se oriente a una posición más flexible y sensible en lo que respecta a las diferencias sociales y culturales de los estudiantes. Considero que el éxito de una universidad hoy en día depende, en gran parte, de su apertura y pluralismo en la sociedad actual, caracterizada por tantas diferencias axiológicas, sociales y actitudinales en lo concerniente al perfil del estudiante”. (Respuesta Docente No. 27)

“La educación es un derecho del colombiano. El acceso a la educación es una de las opciones que tienen las personas en situación de vulnerabilidad para salir de ella” (Respuesta Docente No. 30)

“Esta es una política que va acorde con la situación actual tanto en Colombia como en el mundo y es una evidencia clara de civilización y democracia que va cambiando según las tendencias mundiales”. (Respuesta Docente No.37)

“Es un proceso que debe avanzar y requiere de un trabajo inter y multidisciplinario donde haya apoyo entre todos los sectores para que los resultados sean los mejores en productividad, permanencia y sostenibilidad de los programas”. (Respuesta Docente No. 38)

## **Categoría 2: Se requiere definición de políticas institucionales**

Algunos docentes observan que la institución debe analizar con mayor compromiso su postura frente a la inclusión social, para que se formulen políticas, se diseñen lineamientos y se generen procesos de apropiación y acompañamiento. Así mismo, llaman la atención sobre la necesidad de articular tanto lo administrativo como lo académico a favor de la inclusión, haciendo particular énfasis en la preparación de docentes. Testimonios de los docentes en este sentido incluyen:

“Falta mayor implementación y definición de la política, la Universidad no es ajena, ni discrimina y está trabajando en ser institución incluyente pero le falta fortalecerse políticamente (política universitaria en el tema)”. (Respuesta Docente No. 12)

“Las Instituciones Educativas deben tener siempre las puertas abiertas a todas las poblaciones sin importar su condición, pero debe prepararse y preparar a sus docentes para hacerlo eficientemente y con altos estándares de calidad”. (Respuesta Docente No.45)

“Es totalmente necesario que esta institución evalúe el rol que pretenderá jugar después del pos-acuerdo de La Habana, pues hasta ahora los espacios de construcción con las regiones más vulnerables del departamento, son prácticamente nulas”(Respuestas Docente No. 13).

“La UNAB favorece esos proceso de inclusión, pero, inclusión no es sólo se presencia física y como estudiantes en las aulas, es generar procesos de apropiación de ámbitos considerados lejanos”(Respuesta Docente No. 15).



“Es una buena política ofrecer oportunidades a todos los individuos independientemente de su condición física o económica. Sin embargo se deben trazar lineamientos que permitan allanar el camino de la inclusión”. (Respuesta Docente No. 17)

“La política pública de educación propende por una educación inclusiva y la universidad está en mora de formular una política institucional de educación inclusiva e intercultural”. (Respuesta Docente No. 24)

“Es completamente favorable y adecuado, pero lo más importante es que se lleve a la práctica tanto en lo administrativo como en lo académico. De lo contrario, es mejor no hacer algo en favor de esa iniciativa”. (Respuesta Docente No. 19)

“Me parece una política totalmente positiva y relevante, siempre y cuando se realice un acompañamiento del proceso y los actores, así como una constante evaluación y mejora” (Respuesta Docente No. 26)

### **Categoría 3: Sensibilización, capacitación e infraestructura son prioridades**

Algunos docentes formulan sugerencias específicas que permitirían a la UNAB implementar de mejor manera la política de inclusión social. Por ejemplo, llaman la atención sobre la necesidad de revisar las instalaciones y adaptar los espacios físicos pues no son los más adecuados para la movilidad. Así mismo, mencionan la necesidad de programas de sensibilización, capacitación y acompañamiento para toda la comunidad universitaria, desde profesores y estudiantes, hasta administrativos. Lo anterior, con el objetivo de garantizar una atención integral, evitar la discriminación y el surgimiento de posibles conflictos. Recomiendan igualmente fortalecer las competencias ciudadanas y la visibilidad de la inclusión dentro del campus. Los testimonios que soportan esta categoría son:

“Me parece que aplicar esa política universitaria requiere de la sensibilización de todos los actores a fin de evitar conflictos futuros”. (Respuesta Docente No. 4)

“Estoy de acuerdo, pero se debe capacitar a docentes y administrativos en su totalidad, ya que la capacitación en este campo no se ha socializado a toda la universidad” (Respuesta Docente No. 11)

“Importante hacer visible la inclusión, es decir que sea expresa de manera visible, así como mayor formación de la comunidad académica para integrar a esta población en todas las actividades”. (Respuesta Docente No. 14)

“Primero se debería preparar el contexto desarrollando con seguimiento las competencias ciudadanas en estudiantes y profesores (es decir, aplicando, pues si no se aprende a vivir juntos y a trabajar colaborativamente por el bien común es difícil - sería el escenario perfecto para desarrollar iniciativas de economía social) y físicamente para la discapacidad adaptar las instalaciones de la universidad y ofrecer recursos tecnológicos pertinentes y con acceso a todos”. (Respuesta Docente No. 16)

“Me parece positivo y recomiendo hacer un programa masivo de sensibilización dentro de toda la comunidad universitaria que conlleve a la aceptación de nuevos miembros a la misma”. (Respuesta Docente No. 18)

“La intención es importante pero los lineamientos deben ser más claros y deben ser difundidos a toda la comunidad universitaria. Es importante capacitar al personal académico como administrativo”. (Respuesta Docente No. 23)

“Un proyecto de inclusión debe iniciar por acondicionar los espacios físicos para atender a personas en situación de discapacidad, en este sentido los Campus de la Universidad no son nada amigables”. (Respuesta Docente No. 25)

“Pensar la inclusión social también desde los aspectos socio-económicos, favoreciendo estrategias que permitan a estudiantes de menos recursos completar sus estudios” (Respuesta Docente No. 33)

“Sugiero que se revisen las instalaciones físicas, si bien se han hecho reformas para que las personas con discapacidad puedan moverse en el campus (terreno quebrado y con muchas escaleras) no han quedado bien hechas, las pendientes tienen una inclinación que fácilmente pueden generar un accidente para una persona en silla de ruedas por ejemplo. La rampa que se hizo frente el bloque F es muy peligrosa, inclusive si se baja a pie por ella”. (Respuesta Docente No. 39)

“Generar procesos eficientes que permitan a la población en general el acceso a la universidad: procesos académicos donde los estudiantes con necesidades especiales reciban el apoyo adecuado con docentes capacitados y con asignación adecuada a las necesidades de los estudiantes, adecuaciones físicas que permitan el desplazamiento de los estudiantes, apoyo psicológico y social con una infraestructura de personal adecuada a las necesidades de los estudiantes (psicólogos, pedagogos, trabajo social entre otros)” (Respuesta Docente No.42)

“Estoy de acuerdo con la política de inclusión, lo que considero importante es que la universidad genere un equipo de profesionales que le brinden acompañamiento en todos los sentidos a estos estudiantes”(Respuesta Docente No. 44)

#### **Categoría 4: Inclusión social es un proceso complejo para perfil institucional**

Algunos docentes consideran que puede resultar complejo centrar esfuerzos en ciertos sectores de población vulnerable, dado el estatus de la universidad, la percepción del entorno sobre la misma, y el perfil de la mayoría de los estudiantes. Otros manifiestan que no existen las condiciones para atender población con cierto tipo de discapacidad; por ejemplo,

discapacidad cognitiva y no se debe insistir en la formación profesional de ella. Finalmente, otros consideran que los requisitos de admisión deben ser los mismos para todos, sin existir preferencias de ningún tipo. Los testimonios que soportan esta categoría son detallados a continuación:

“Me parece que hay un caso que no le veo, de momento, una solución: el caso de algunas discapacidades cognitivas. Veo grandes problemas para que una persona que tiene graves problemas de aprendizaje pueda realizar estudios universitarios para optar a un título profesional” (Respuesta Docente No. 1)

“Adicionalmente, hay que evitar insistir en que personas con ciertas discapacidades insistan en un cierto tipo de formación universitaria en la cual dicha discapacidad sea un obstáculo muy grande.” (Respuesta Docente No. 1)

“Es muy complejo centrarse en ciertos sectores de la población dado el estatus y la percepción del entorno sobre la universidad y el perfil de estudiantes con que cuenta”. (Respuesta Docente No. 3)

“Desde administrativos, docentes y estudiantes hay cierto irrespeto entre sí. Generar tiempos, momentos de sensibilización y que se actúe acorde a las norma y ética que se ventila”. (Respuesta Docente No. 17)

“Estoy de acuerdo en tener esta política sin dejar a un lado los requisitos que se deben cumplir para ser admitidos. En otras palabras, todas las personas deben ser tratadas bajo las mismas condiciones, y cumplir con los procedimientos necesarios para hacer parte de la institución” (Respuesta Docente No. 21)

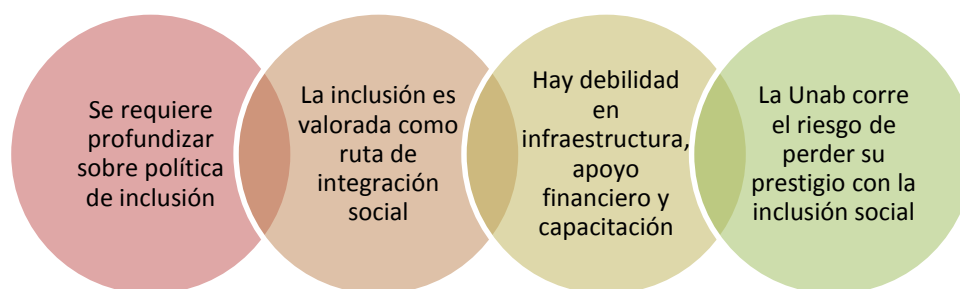
## **5.9 Análisis de Pregunta Abierta a Estudiantes**

Dentro de la encuesta se incluyó una pregunta abierta a los estudiantes, con el objetivo de obtener una mayor riqueza de detalle en las respuestas de los participantes. La pregunta

abierta incluida en la encuesta fue: ¿Cuál es su opinión frente a una política universitaria de abrir las puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna? (discapacitados, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc); y qué acciones deberían tomarse para fortalecer dichos procesos de inclusión?

Luego de analizar las respuestas a la pregunta abierta en los 311 cuestionarios, se clasificaron las mismas en cuatro categorías descritas a continuación:

### **Categoría 1: Se requiere profundizar sobre política de inclusión**



Esquema conceptual 5. Categorías Emergentes Respuesta Pregunta Abierta:

Cuestionario Estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Hay estudiantes que reconocen la importancia de una política de inclusión en la universidad y los esfuerzos e intenciones en este sentido; sin embargo anotan que debe trabajarse de manera consistente, sistemática y sostenible; pues esta política representa un cambio cultural importante. Resaltan la necesidad de procesos y estrategias de sensibilización y concientización y relacionan la inclusión con el enriquecimiento del saber y el componente socio-humanístico de su formación. Adicionalmente, mencionan que la universidad debe

fortalecer los valores de tolerancia y respeto a la diversidad; así como promover más actividades de integración entre los estudiantes. Los testimonios de estudiantes que evidencian lo anterior se presentan a continuación:

“Son políticas que se tuvieron que haber planteado hace bastante tiempo, no hasta hoy. La universidad debe fortalecerse en la tolerancia y el respeto hacía lo diverso, valores que hoy en día no se ven en la universidad, tanto de parte de estudiantes como de profesores. No se ha implementado ningún mecanismo para reforzar esto. Es algo totalmente necesario ya que la sociedad actual es muy diversa y la universidad no se ha adaptado a eso. Las charlas, sería un primer acercamiento para poder mejorar en estos aspectos, pero no es una solución definitiva, son problemas que van más a fondo y necesitan una intervención mayor, porque la discriminación es el ambiente que más se vive en la universidad. La identidad sexual y la orientación, es uno de los mayores problemas por los cuales son discriminados los jóvenes de la UNAB”. (Respuesta Estudiante No. 1)

“Opino que es muy bueno que piensen en la inclusión de todos los sectores de la sociedad pero primero deben crear esa cultura de inclusión en los estudiantes, y también adaptar las instalaciones para todo tipo de personas. Aparte de eso los docentes deben tener claro el método que utilizarían para enseñar a cualquier persona de nuestra sociedad. Para la inclusión de todos se necesita mucha capacitación y la creación de esa cultura ciudadana basada en dicho proceso” (Respuesta Estudiante No. 2)

“La UNAB es una universidad que se caracteriza por ser abierta en todos los sentidos, cada estudiante es autónomo en su proceso de estudio durante su tiempo en la universidad, y esto hace que no haya ninguna discriminación o por lo menos no implique en normas que infiera esto. Para los procesos de inclusión, más que una política universitaria tiene que abarcar algo cultural ya que no todos somos de mente abierta” (Respuesta Estudiante No. 22)

“Estoy de acuerdo, sin embargo no existen los mecanismos ni la conciencia para garantizar la inclusión en los estudiantes, profesores y administrativos. Se deberían hacer conferencias, dinámicas y demás que permitan la educación y la información para que no se discrimine por ningún motivo”.(Respuesta Estudiante No.38)

“Sí pienso que en cierta manera es una ventaja para la universidad ya que es un medio para fortalecer aquellas falencias que tiene la universidad con respecto a este tema. Las acciones que debería tomar es mejorar e implementar programas de integración entre los estudiantes, para así fortalecer este tema” (Respuesta Estudiante No.50)

“Opino que es una buena estrategia para la inclusión y que demuestra que es una universidad diferente que cree que sí puede ser posible una convivencia íntegra. Creo que las acciones que debería tomar para fortalecer la inclusión son más acompañamiento y charlas e integraciones relacionadas a eventos educativos y culturales, así como promover espacios de convivencia”. (Respuesta Estudiante No.74)

“Para fortalecer la inclusión social es necesario tener un comité que permita llevar a la población con discriminación un proceso en el cual permita el acompañamiento adecuado y pertinente a lo largo de la carrera del estudiante”.(Respuesta Estudiante No.78)

“Me parece una política muy justa y favorable tanto para la universidad como para la sociedad, pues no solo le da la oportunidad de estudiar aquellos que por sus condiciones no pueden hacerlo, sino también fortalece culturalmente al estudiante UNAB para fomentar en él la aceptación a las diferencias y socialización basados en la igualdad”. (Respuesta Estudiante No. 109)

“Considero que es una política universitaria necesaria que permite el enriquecimiento del saber y del conocimiento. Adecuar las instalaciones de la universidad para facilitar el acceso a los estudiantes con alguna discapacidad física, adquirir otras herramientas tecnológicas de aprendizaje que involucren a todos los estudiantes”. (Respuesta Estudiante No.5)

“Es una buena propuesta, para ello debería realizar un estudio que garantice a dicha población integrarse sin problema. Acciones que se deberían tener en cuenta son talleres para estudiantes donde se brinde una adecuada información sobre este proceso de inclusión”.(Respuesta Estudiante No. 162)

“Estoy de acuerdo frente a la nueva política; y en cuanto a aceptar a gente sin discriminación alguna debe comenzar desde los profesores que enseñan y los métodos de enseñanza que emplean para que se realice una aceptación total”.(Respuesta Estudiante No.164)

“Totalmente de acuerdo. Si se desea una formación integral del alumnado, se hace menester que los estudiantes desarrollen habilidades en el campo socio humanístico. Se debe reformar las políticas de ayuda económica, reduciendo o anulando las horas que el alumno debe contraprestar por los dineros descontados, además de incluir beneficios alimenticios”.(Respuesta Estudiante No.167)

“En mi opinión considero que a la institución le falta compromiso para brindar oportunidades de inclusión a personas con discapacidades ya que no tiene profesionales en la institución que puedan educar a dichas personas con algún problema tanto psicológico, físico que afecte realizar sus actividades básicas”.(Respuesta Estudiante No.175)

“Algo muy importante que debe realizar la institución es "capacitar" o enseñar a los estudiantes a respetar a todos, ya que muchos son bastante inmaduros y arcaicos que no son capaces de aceptar o ver que una persona de diferente recurso económico quiere salir adelante”. (Respuesta Estudiante No.212)

“Se debe hacer muchos estudios para ver la pertinencia y la viabilidad a largo plazo de esos proyectos y no empezar y luego dejar toda esa población a la deriva”.(Respuesta Estudiante No.279)



“Estoy a favor, considero que todo individuo sin excluir su condición socioeconómica merece una buena educación, al igual que su preferencia sexual y cualquier otra condición, esto debe hacerse sin discriminación pues todos merecemos respeto”. (Respuesta Estudiante No.294).

### **Categoría 2: La inclusión es valorada como ruta de integración social**

Se encontraron estudiantes que señalan la educación para todos como un derecho fundamental, y la relacionan como un paso a favor de los procesos de equidad e integración social que vive el país. Tienen claro el rol que cumple la universidad en la construcción de una sociedad inclusiva y evidencian los beneficios de la no exclusión y la no discriminación en el campus. A continuación se presentan los testimonios que permiten ejemplificar esta categoría:

“Claramente estamos en una sociedad donde la exclusión se da frecuentemente en la comunidad, si empezamos a fortalecer esos aspectos desde la educación en la universidad, podríamos garantizar un futuro próspero y aportar a la sociedad más conciencia humana, mejorando la cultura y mejorando el ambiente social. Necesariamente se debería llevar un seguimiento de los estudiantes al momento de aplicar esta política, ya que la diferencia de estratos en la universidad es muy notoria y se presta para la exclusión de ciertas personas”. (Respuesta Estudiante No. 3)

“Estoy de acuerdo con la nueva política porque permite que la educación llegue a públicos con escasos recursos. La mejor manera de incluir a los nuevos *stakeholders* de la UNAB es a través de actividades extracurriculares para los que van a ingresar”. (Respuesta Estudiante No. 4)

“Es una buena oportunidad para aquellas personas que no tienen un acceso fácil a un lugar educativo por problemas de discriminación. La inserción de métodos educativos, didácticos

que se acojan a la manera de cada integrante es la fuente primaria para el éxito de la política universitaria de puertas abiertas". (Respuesta Estudiante No. 6)

“Estoy de acuerdo en que la universidad abra sus puertas a la población vulnerable, ya que sin importar la realidad de cada persona tiene los mismos derechos para acceder a la educación superior”. (Respuesta Estudiante No. 10)

“Pienso que es un aspecto bueno porque todos tenemos derecho a recibir una educación, ya sea un discapacitado o desplazado, entre otros, igual todos tenemos derecho” (Respuesta Estudiante No.12)

“Me parece muy bueno ya que veo muy mal todo lo que tenga que ver con discriminación, sin importar nuestros gustos, discapacidades o nivel social lo más importante es que somos seres humanos y merecemos respeto y oportunidades para lograr salir adelante”. (Respuesta Estudiante No.30)

“Estoy de acuerdo con la política universitaria de abrir las puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna, ya que todos tenemos el derecho de desarrollarnos profesionalmente”. (Respuesta Estudiante No.37)

“Si estoy de acuerdo con la aceptación de diversos sectores de la población, dado que todas las personas ante que una preferencia o una discapacidad somos seres pensantes y debemos tener la oportunidad de ejercer profesionalmente”.(Respuesta Estudiante No.49)

“Opino que me parecería muy bien que se aplique esta política, ya que somos un país pluralista, democrático y con muchos derechos fundamentales y con respecto a las acciones pues sería que colocaran personas que trabajen en atender y dar información en ciertos sectores de la población”.(Respuesta Estudiante No.56)

“Estoy de acuerdo en que la UNAB facilite los procesos de integración a toda clase de personas. La UNAB realiza actividades de integración y fomenta la disciplina y la colaboración mutua”. (Respuesta Estudiante No.65)

“La universidad debe estar a la altura de las necesidades del país. No somos una élite, somos institución educativa que cuenta con lo necesario para propiciar la inclusión”. (Respuesta Estudiante No.95)

“Excelente opción porque mejora el entorno académico, en el sentido que se muestra más acorde con la realidad del país y el mundo. Las acciones que toma la UNAB son las adecuadas”. (Respuesta Estudiante No.99)

“Creo que sería una gran oportunidad para aquellas persas que sin importar sus diferencias (ya mencionadas anteriormente) sueñan con salir adelante. Colombia lo necesita”. (Respuesta Estudiante No.160)

“Aunque es una universidad privada donde prima la clase media, es importante que entren todo tipo de personas a esta institución puesto que al entrar personas de cualquier índole puede ayudar a que la universidad crezca a nivel académico, porque hay estudiantes muy inteligentes que por no tener los recursos o tener alguna discapacidad no pueden entrar a esta universidad”. (Respuesta Estudiante No.178)

“Me parece bien ya que no debe haber discriminación alguna frente a las personas tengan alguna discapacidad o preferencia sexual todos tiene derecho de estudiar y lograr sus metas sin criticar o mirar su raza, gusto de género o discapacidad alguna todos merecemos a recibir una educación digna y culta sin discriminación alguna”.(Respuesta Estudiante No.182)

### **Categoría 3: Hay debilidad en infraestructura, apoyo financiero y capacitación**

Varios estudiantes ven con escepticismo una política efectiva de inclusión social; puesto que no consideran que la institución esté apta ni preparada para este reto, identificando fundamentalmente debilidades en infraestructura, ayudas financieras para los estudiantes y capacitación del personal. Algunos estudiantes manifiestan que la atención al estudiante no es

óptima y otros señalan que los recursos financieros deben destinarse de manera más apropiada para la mejora de espacios de encuentro, estudio y recreación. Hay referencias a las actitudes de profesores que no contribuyen a la integración de estudiantes de diferentes disciplinas. Por otro lado, algunos alumnos sienten que la universidad se preocupa por la inclusión en relación directa con los incentivos económicos que puedan recibirse. Los testimonios que apoyan esta posición son los siguientes:

“Atender a todos los sectores de la sociedad, es una muy buena política desde mi propio punto de vista, pues esto genera un equilibrio en las oportunidades para todas las personas que no tienen igualdad de oportunidades. Cabe mencionar que la Universidad Autónoma de Bucaramanga, es una institución que a experiencia propia no se preocupa por la continua de sus estudiantes en el proceso de su formación ya que si uno como estudiante no cuenta con los recursos de la matrícula o del sostenimiento durante el semestre ninguna dependencia de la universidad le brinda algún tipo de ayuda o de acompañamiento. Las becas y demás son muy poco conocidas por la comunidad académica, pienso que no hay ningún tipo de interés en la UNAB por brindar ayuda a las personas con pocos recursos, pues hoy en día se amparan en el programa **Ser Pilo Paga**, cuyas bases son del estado. En conclusión sería muy grato poder contar con una política real y certera para brindar inclusión social y oportunidades a las personas, sin importar su religión, preferencia sexual, ideología política etc.” (Respuesta Estudiante No. 24)

“Me parece una postura muy interesante por parte de la universidad; sin embargo para fortalecerla y ser coherentes, considero que aún se deben mejorar muchas cosas como por ejemplo la infraestructura para facilitar el acceso a esas personas que la universidad dice aceptar y recibir”. (Respuesta Estudiante No.9)

“Estaría de acuerdo con la inclusión de toda la población pero conllevaría adecuar su infraestructura y propiciar la tolerancia entre los estudiantes de la universidad”. (Respuesta Estudiante No.40)

“Estoy de acuerdo con la política pero la verdad la universidad no cuenta con espacios para la movilidad de las personas discapacitadas salvo en el Bloque D donde normalmente no se tiene clase. En cuanto a los reinsertados pienso que deben tener un acompañamiento psicológico para asegurar que los estudiantes se encuentren en condiciones sociales óptimas. Pienso que se deben dar más charlas de tolerancia entre los estudiantes para aceptar la diversidad que estamos viendo ahora en la universidad.”(Respuesta Estudiante No.84)

“La UNAB no tiene ni las instalaciones ni el personal capacitado para manejar personas de estos sectores, en primer lugar el personal debe ser amable y tener buena disposición, lo cual no tienen esas actitudes con estudiantes de estratos 4 y 5, entonces como será la actitud frente a ellos. Además los profesores tienen que capacitarlos muy bien para poder brindarles una mejor educación y tener una buena disposición para incluir en nuestra sociedad personas de estos sectores”.(Respuesta Estudiante No. 87)

“No los discrimina, pero no ayuda a la vulnerabilidad”. (Respuesta Estudiante No.88)

“Estoy de acuerdo en que la universidad realice programas de inclusión. Sin embargo, lo importante es que aquellas políticas no se queden simplemente plasmadas en algún tipo de documento sino que se realicen actividades y/o adaptaciones en la institución (empleo de rampas y modificación de la estructura)”. (Respuesta Estudiante No.100)

“En mi opinión creo primero que todo se debe adecuar más la planta física en el caso de discapacidades, segundo comenzar a preparar en la toma de conciencia hacia el respeto y por consiguiente aceptación con el otro, para que de una manera u otra, también se pueda incluir la población vulnerable y no se presente el *bullying*”. (Respuesta Estudiante No.114)

“Estoy de acuerdo en que la universidad abra las puertas a estas personas, creo que para hacerlo es fundamental cambiar la infraestructura física de la universidad. En este momento, es prácticamente imposible que una persona con discapacidad física pueda estudiar en la UNAB, los 3 campus de la universidad tienen cero posibilidades de accesibilidad para las personas en condición de discapacidad”. (Respuesta Estudiante No.120).

“Sensibilizar a las personas para que tomen una actitud más amable, con las personas de todos estos sectores, concientizarnos de que no todos han tendidos las mismas comodidades pero eso no implica rechazo e irrespeto frente a estas personas, lo contrario, necesitan aceptación e igualdad”. (Respuesta Estudiante No. 121).

“Hay que tener en cuenta que la planta física de la UNAB no es la más adecuada para la inclusión de discapacitados incluso para los mismos estudiantes con algún accidente. Por otra parte hay que educar a las personas porque si no son capaces de entender que todos estamos a un mismo nivel no se puede lograr esto. Por último los profesores ayudan e incentivan la discriminación entre carreras, por lo cual creo que la universidad no está totalmente preparada para estos procesos de inclusión”. (Respuesta Estudiante No.123)

“Es bueno que la UNAB se halla vinculado al programa de **Ser Pilo Paga** pero también falta acciones inclusivas para ayudar a los ciegos y personas con discapacidad motriz, faltan rampas de acceso, sistema de braille para educar entre otras”.(Respuesta estudiante No. 124)

“Mejorar la infraestructura que es desastrosa, todo está muy viejo y cualquier estudiante que este con algún grado de discapacidad no puede acceder a los niveles más altos de la universidad. En El Bosque las instalaciones son incómodas, debe ofrecer mejores posibilidades a estudiantes menos favorecidos que de algún modo pueden no terminar o seguir sus estudios, fomentar buenos espacios de investigación e incentivar en toda la comunidad educativa el respeto y la tolerancia por las personas que tienen alguna diferencia no solo de tipo social, cultural, física, económica y demás”. (Respuesta Estudiante No, 198).

“Primero que todo la universidad debería realizar entrevistas psicológicas y elegir muy bien a las personas antes de aceptarlas ya que la universidad no promueve cursos de desarrollo de competencias académicas. Igualmente la UNAB no brinda atención especial para aceptar a las personas con discapacidad, la universidad no cuenta con la infraestructura y no invierte bien el dinero. Ni siquiera instalan ascensores y rampas para personas discapacitadas, deberían construir invertir más en salones de clases y rampas y ascensores para este tipo de personas discapacitadas”. (Respuesta Estudiante No.206)

“Recibir a los sectores de la población como discapacitados, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc. es una decisión que obedece a razones económicas y de financiación de la universidad, por los beneficios que puede recibir. Abrirle las puertas a toda población implica verdaderamente en pensar en las necesidades de la población que se pretende incluir, por ejemplo cómo hablar del ingreso de la personas con limitaciones físicas cuando la infraestructura no es inclusiva, no existen rampas ni ascensores, entre otros, o por en el caso de las personas que han estado lejanas a las TIC la universidad no se dedica a hacer cursos de ayuda en informática básica para que les enseñen cosas tan básicas como prender un computador, utilizar una memoria USB. Además los espacios de inclusión son pocos, parece que los estudiantes de un curso solo se reúnen alrededor de los trabajos académicos, pero faltan más los espacios culturales, deportivos y artísticos. Por lo cual creo que se debe dejar de pensar que el estudiante es una mera oferta para pensar y analizar las poblaciones y las minorías que pretenden ser acogidas para ofrecerle un ambiente propicio para su realización. Otra cosa muy importante los espacios de la universidad no dan para tanto, las cafeterías están a reventar se necesita ampliar los espacios de encuentro de los estudiantes, los centros de estudios son de gran necesidad. Estas desatenciones o improvisaciones realizadas hasta al momento revelan claramente que el carácter de financiación se sobrevalúa y las aparentes buenas intenciones de no discriminar quedan sin bases”. (Respuesta Estudiante No.216)

“La UNAB al ser una institución privada tiene muchas limitaciones al respecto. Estoy de acuerdo con este tipo de políticas, debería extender el número de becas para estudiantes y mejorar la infraestructura, contar con personal especializado en discapacidad y aumentar sus actividades recreacionales, aumentar políticas de tolerancia y sana convivencia”. (Respuesta Estudiante No.237)

#### **Categoría 4: La UNAB corre el riesgo de perder su prestigio y estatus**

Algunos alumnos manifiestan que la universidad debe ser rigurosa en su proceso de selección y no abrir sus puertas a todo el mundo, pues pone en riesgo la seguridad e integridad de la población estudiantil, en detrimento de su prestigio y tradición. Así mismo, otros llaman la atención sobre la existencia de discriminación, prejuicios y estereotipos entre los estudiantes, particularmente enfocados hacia las diferencias por condiciones socioeconómicas, y más evidente en algunos programas académicos. Se identifica, igualmente, una actitud de prevención y desconfianza hacia ciertas poblaciones, como lo son reinsertados de la guerrilla, pues hay temor sobre mal ejemplo y reincidencia de delitos. Los testimonios que ejemplifican las posiciones arriba mencionadas pueden leerse a continuación:

“Sinceramente no estoy de acuerdo, muchos reconocemos esta universidad como privada y escogemos esta por su condición social y el buen nombre de esta y si esto pasa se cambiaría la mirada de alguna manera”. (Respuesta Estudiante No.15)

“Sencillamente pienso que perdería el prestigio y los valores al abrir las puertas a personas con sexualidad distraída y ex-combatientes al margen de la ley”. (Respuesta Estudiante No.39)

“A mi parecer, la inclusión de diversas culturas y tipos de personas es avanzar en pensamiento social, pero lo que si recomendaría es como una especie de entrevista al estudiante, donde se mida la capacidad que tiene de enfrentar la sociedad, ya que he visto casos



donde muchas personas que entran a la universidad vienen con una problemática social, donde están acostumbrados es a delinquir, cosa que afecta a los demás estudiantes. No discrimino etnia, color, orientación sexual, religión, estrato social, lo que si discrimino es aquellas personas que entran a afectar el diario de los estudiantes con sus malos comportamientos y actitudes antisociales”.(Respuesta Estudiante No.57)

“La seguridad tiene que ser prioritaria puesto que en un futuro pueden aparecer incidentes con estas personas que antes eran delincuentes”. (Respuesta Estudiante No. 80)

“Creo que en el sistema económico en el que nos encontramos, la inclusión debe ser con un proceso de selección óptimo ya que podemos ver la falta de cultura de ciertos estudiantes para con la universidad, sus facultades y los profesores, por esta razón creería que hasta el mismo proceso de selección actual debería ser más riguroso para así darle mayor categoría y nombre a la universidad, que no se vuelva el colegio que acepta cualquier persona que pueda pagar un semestre”.(Respuesta Estudiante No.86)

“La UNAB actualmente maneja un alto status y esto se ve reflejado en los precios, docentes, infraestructura y en las TIC que utiliza. Personalmente, no estoy de acuerdo en que entren reinsertados, desplazados y demás personas porque le bajaría status a la universidad y si ellos llegan a ingresar yo no continuaría mis estudios en la UNAB ni tampoco recomendaría esta universidad”. (Respuesta Estudiante No.90)

“Yo recomendaría que para mantener el status que tiene la universidad debería continuar seleccionando a los estudiantes que ingresan”. (Respuesta Estudiante No.93)

“Estoy de acuerdo con la inclusión, sin embargo es necesario psicoeducar al resto de la comunidad educativa para evitar prejuicios y estereotipos, que además la universidad garantice que por ejemplo los reinsertados se alejaron de su antigua vida”. (Respuesta Estudiante No.102)

“Dentro de las opciones que presentan para la inclusión estoy de acuerdo con todas menos con la de los reinsertados, ya que no me parece que personas que han causado tanto

daño se incorporen en un ambiente donde hay personas adolescentes que no tienen la madurez para afrontar relaciones con este tipo de personas que tienen ideologías muy complejas”. (Respuesta Estudiante No. 154).

“Considero que está muy bien hecho que la universidad promueva la diversidad, ya que a través de los años ha ido tomando una cultura que discrimina a aquellos que no estén bien vestidos o tengan los mejores recursos consigo. Deberían hacer más actividades que promuevan la no discriminación en donde realmente se logre este objetivo, que no sea un simple curso que es obligatorio donde todos lo hacen por la nota, haciendo que los mismos tengan poca importancia para los estudiantes. Ya son personas adultas que no se lograrán concientizar con un par de clases. Deberían ser actividades más didácticas en donde se le haga sentir a los mismos como se sienten estas personas y hacerlos comprender su contexto de manera más real”.(Respuesta Estudiante No.174).

“Pienso que hay muchas falencias; se deben mejorar muchas cosas con respecto a estas prácticas... la UNAB es una excelente universidad académicamente pero socialmente deja, mucho qué desear... especialmente la exclusión de los estudiantes menos favorecidos o estudiantes de otras regiones”.(Respuesta Estudiantes No.180)

“Me parece que es una buena oportunidad para los jóvenes de aprender y desarrollarse como profesionales, sin embargo la universidad debe estar capacitada para recibir a una gran cantidad de gente y saber manejar la presión de los estudiantes con un nivel económico más alto que juzga y condena sin decoro, dar conciencia a la UNAB que es una universidad creada para formar personas con valores”. (Respuesta Estudiante No.202)

“La UNAB de "puertas abiertas", en cuanto el proceso que se lleva a cabo para incluir a personas con alguna discriminación, me parece que se debe mejorar pues es bien sabido que muchos de los estudiantes son clasistas, y por tal motivo esto sería un riesgo para los nuevos estudiantes, podrían sufrir algún tipo de discriminación, creo que lo primordial sería

implementar alguna estrategia para promover la cultura y el derecho a la diferencia”.

(Respuesta Estudiante No.215)

“No estoy de acuerdo en que le den la oportunidad de entrar a los reinsertados, la verdad no creo mucho en ese tipo de cambios de conducta, me genera mucha desconfianza”.

(Respuesta Estudiante No.248)

“Yo creo que en el tema de los reinsertados se debe tener un poco más de cuidado a la hora de aceptar su ingreso, se deben crear estrategias para poder tener la confianza de quienes entran a la universidad en ese tipo de condición”.(Respuesta Estudiante No.262)

“Debe hacerse con fuertes filtros, ya que se debe dar oportunidad de inclusión y adaptación, y garantizar el bienestar y la seguridad de la población universitaria, es decir, pedir información y hacer una rigurosa selección”. (Respuesta Estudiante No.295)

“Puntualmente en el área del derecho los docentes son muy clasistas, y pretenden formar abogados bajo el mismo molde pretenden que todos se vistan igual, hablen igual y piensen igual, se cree que en el caso de los hombres que el hecho de tener el cabello largo o tener aretes, o no vestirse con corbata es sinónimo de ignorancia y falta de inteligencia, y por el contrario el hecho de usar traje se asume como la mayor prueba de intelecto, los estudiantes que encajamos en el estereotipo de cómo se debe ver un estudiante de derecho perdemos oportunidades”.  
(Respuesta Estudiante No.298).



## CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este capítulo se sintetizan los resultados de la investigación, articulándolos con los objetivos planteados para la misma. Así mismo, estos resultados se analizan a la luz de los conceptos presentados en el marco teórico. Por último, se hace una reflexión sobre el aporte del trabajo al área de conocimiento estudiada.

### **Objetivo específico 1: Identificar las percepciones que tienen estudiantes y docentes sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB**

El proceso llevado a cabo en esta investigación permitió identificar fortalezas, áreas aceptables y debilidades en el ámbito de la inclusión social en la UNAB, las cuales se hicieron evidentes una vez analizada la Matriz de Operacionalización (Anexo 4).

Como primera conclusión de este estudio, se resalta como fortaleza la Variable de Integralidad (**Dimensiones de Calidad y Pertinencia**), la cual presentó una consistencia de valoración positiva tanto en las encuestas de estudiantes y docentes como en el análisis documental de Proyecto Educativo Institucional, Plan de Desarrollo y Perfiles de Carrera.

Para el caso de la dimensión de calidad, se tuvo un total de 64% de percepción positiva en los docentes y de 59% en los estudiantes. En el análisis documental, su valoración fue de Muy Adecuado en los tres tipos de documentos para una calificación documental general de 5.0

Aunque la percepción positiva fue mayor en los docentes que en los estudiantes, con diferencia de cinco puntos porcentuales, se puede afirmar que hay consistencia en los resultados, señalando un reconocimiento general de ambos públicos sobre la calidad de la

educación en la UNAB; indicador reforzado por la máxima calificación en el análisis documental.

En cuanto a la dimensión de pertinencia, se tuvo un total de 73% de percepción positiva en los docentes y de 65% en los estudiantes. En el análisis documental, la valoración fue de Muy Adecuado en los tres tipos de documentos, para una calificación documental general de 5.0.

La percepción positiva de ambos públicos incrementa con esta dimensión, con mejores indicadores en los docentes, pero igualmente con consistencia en los resultados arrojados por todos los instrumentos; lo cual refleja coherencia con la misión de la institución.

En segundo lugar, se resalta positivamente la Variable de Profesores Inclusivos, compuesta por las dimensiones de **Respeto por la Diversidad** y de **Innovación**, variable que presentó cohesión de valoración positiva tanto en las encuestas de estudiantes y docentes como en el análisis documental de Proyecto Educativo Institucional, Plan de Desarrollo y Perfiles de Carrera.

Para el caso de **Respeto por la Diversidad**, se tuvo un total de 72% de percepción positiva en los docentes y de 60% en los estudiantes. En el análisis documental, la valoración fue de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional y Plan de Desarrollo Institucional y de Regularmente Adecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 4.3.

Se observa en esta dimensión una percepción más positiva en docentes que en estudiantes, hecho que puede explicarse por ser un tema de **autopercepción** en donde los profesores se evalúan a sí mismos como cuerpo académico en cumplimiento de sus funciones.

Con respecto a la Innovación, se tuvo un total de 81% de percepción positiva en los docentes y de 64% en los estudiantes. En el análisis documental, la valoración fue de Muy

Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional y Plan de Desarrollo Institucional y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 3,6.

En esta dimensión, incrementa sustancialmente la percepción positiva tanto de docentes como de estudiantes. Por su parte, el promedio del análisis documental se ve afectado por la ausencia de referencias a la innovación en los perfiles de carrera.

Así mismo, se resalta como fortaleza la **Dimensión de Interdisciplinariedad** (perteneciente a la variable de Procesos Académicos Inclusivos) la cual presentó consistencia de valoración positiva tanto en las encuestas de estudiantes y docentes como en el análisis documental.

La interdisciplinariedad tuvo un total de 89% de percepción positiva en los docentes y de 73% en los estudiantes. En el análisis documental, su valoración fue de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional y Perfiles de Carrera y de Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo Institucional, para una calificación documental total de 4.3.

La interdisciplinariedad se constituye en la dimensión con más alta percepción positiva por parte de docentes y estudiantes de toda la investigación, hecho que va en coherencia con la diversa oferta educativa de la institución y con la apuesta por un proyecto educativo basado en componentes socio-humanísticos y en núcleos integradores que buscan potenciar la integración de saberes. Aunque no obtiene la máxima calificación en el análisis documental, se resalta que todos los documentos consultados hacen referencia a la interdisciplinariedad como característica inherente a la institución.

Finalmente, como fortaleza se encuentra la **Dimensión de Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento** (perteneciente a la variable de Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo), la cual presentó consistencia de valoración positiva tanto en las encuestas de estudiantes y docentes como en el análisis documental.

Este tópico tuvo un total de 66% de percepción positiva en los docentes y de 64% en los estudiantes. En el análisis documental, su valoración fue de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional y Plan de Desarrollo Institucional y de Regularmente Adecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 4.3

Se resalta una mínima diferencia en la percepción positiva entre ambos públicos; por lo cual concluimos que dentro de las fortalezas, la Dimensión de Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento es la que mayor consistencia presenta en las encuestas.

Es importante anotar que estas seis fortalezas (Calidad, Pertinencia, Interdisciplinariedad, Respeto por la Diversidad, Innovación y Transferencia y Apropiación Social del Conocimiento) concuerdan con la Misión de la UNAB 2013-2018, evidenciando una congruencia institucional:

Formamos integralmente personas respetuosas de sí mismas y de los demás, con mentalidad global y emprendedora, capaces de ejercer su autonomía en el análisis y solución de necesidades de la sociedad, apoyados en la investigación y procesos innovadores y comprometidos éticamente con el desarrollo sostenible. Participamos activamente como agente transformador en los procesos de desarrollo del país y especialmente de las regiones donde desarrollamos nuestra actividad, con un enfoque de responsabilidad social (UNAB, 2013).

Por consiguiente, puede afirmarse que la apuesta de la UNAB por la integralidad va en sintonía con lo propuesto por Valera & Deulofeu (2006), quienes afirman que en el ámbito de la educación superior se debe priorizar la formación de profesionales comprometidos con su profesión y la sociedad, por encima de los contenidos y contextos específicos de cada disciplina.

La formación integral sienta las bases para una educación de calidad, de acuerdo con Ortega (s.f), quien propone expresar la calidad en relación directa con la realidad circundante y la vida personal y social del educando.



En este orden de ideas, éste autor plantea un concepto de calidad que no se expresa únicamente por objetivos cognitivos en los estudiantes o por el cumplimiento de un modelo pedagógico o propuesta curricular. La propuesta apunta a un enfoque de calidad que tenga en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas, en sintonía con el modelo de inclusión social.

Lo anterior es resumido magistralmente por la UNESCO (2008) cuando afirma que la calidad en la educación debe considerarse como “un equilibrio entre excelencia y equidad”. (UNESCO, 2008, p. 10). Para precisar mejor esta definición, entendemos por excelencia el logro de las mejores condiciones posibles para que se dé el aprendizaje en todos los estudiantes, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje. Y, por equidad, la igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia en las instituciones educativas, como vía para consolidar una sociedad inclusiva.

Así mismo, emerge como fortaleza en la UNAB la dimensión de Profesores Inclusivos, señalados por Vallant (2005) como el factor central de cambio para lograr reformas significativas en la educación. La UNESCO (2005) coincide con esta posición afirmando que es el docente quien tiene el rol de mayor influencia en el ámbito de la educación inclusiva, pues en él confluyen las condiciones, espacios temporales, fundamentación disciplinar e intenciones pedagógicas, entre otros aspectos. Para López-Melero (2012), un rasgo distintivo para saber cuándo se habla realmente de educación inclusiva, es conocer la noción de diferencia que tiene el profesorado.

Aunque no es debatible que los docentes sean elemento clave en los procesos de educación inclusiva; sí es importante reconocer otros aspectos como igual de importantes; sobre todo en el contexto universitario y bajo la óptica de un concepto holístico de inclusión. En consecuencia, consideramos que el quehacer de los docentes debe ir acompañado de elementos que garanticen también el acceso, la adecuada formación, la permanencia y

graduación del estudiante. En el ámbito de la educación superior, la influencia positiva del docente debe verse reforzada por todos los demás ámbitos de la vida universitaria; como por ejemplo, la investigación, la extensión y el bienestar estudiantil.

En cuanto a la interdisciplinariedad, es claro que ésta abre el camino para una interpretación más analítica de la realidad; contribuyendo así al propósito de educación inclusiva. Así lo reconoce el MEN (2013) cuando afirma que los procesos académicos que se adaptan a las particularidades de su entorno son incluyentes y tienen el mayor impacto positivo. En el contexto Colombiano, por ejemplo, un abordaje interdisciplinar es necesario para comprender temas tan complejos como el conflicto armado, el proceso de paz y las tensiones que se dan en un país de regiones con gran diversidad cultural, pero con tradición y vocación centralista.

La interdisciplinariedad también se articula a la transferencia y apropiación social del conocimiento, último aspecto definido como fortaleza en la UNAB de acuerdo a los resultados del estudio.

Si bien determinar la interdisciplinariedad como fortaleza es un avance importante para la institución, es necesario seguir insistiendo para que la agenda de investigación e innovación en general integre la inclusión social como origen de demanda cognitiva, tal y como señala Sutz (2011). Un ejemplo de lo anterior son los esfuerzos por visibilizar más la inclusión social como objeto de investigación, caracterizándola y facilitando su inserción dentro de los retos académicos propuestos a docentes y estudiantes.

Por otro lado, se evidenciaron variables y dimensiones **aceptables** en el ámbito de la inclusión social dentro de la universidad. Este criterio fue aplicado al no encontrarse consistencia entre los resultados arrojados por todos los instrumentos. Por ejemplo, puede haber percepciones positivas ya sea de estudiantes o de docentes en algunas dimensiones, pero que no presentaron coherencia con la valoración resultante del análisis documental.

En primer lugar, se considera aceptable la Variable de Política Institucional Inclusiva, compuesta por las dimensiones de **Permanencia Estudiantil** y de **Participación de la Comunidad**.

En cuanto a Permanencia Estudiantil, se tuvo un total de 65% de percepción positiva en los docentes y de 47% en los estudiantes. En el análisis documental, la valoración fue de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional y Plan de Desarrollo Institucional y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 3,6.

Existe aquí una diferencia significativa entre la apreciación de docentes -de tendencia positiva- versus la de estudiantes, que tiende a ser neutral (puesto que sólo 47% de ellos manifestaron estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con la existencia de acciones en pro de la permanencia estudiantil en la institución). Resulta también significativo que el análisis documental presente disparidad, dado que PEI y Plan de Desarrollo dan amplia cuenta de la permanencia estudiantil; pero, sin embargo, los perfiles de carrera no hacen mención alguna a ella.

En cuanto a Participación de la Comunidad, se tuvo un total de 85% de percepción positiva en los docentes y de 72% en los estudiantes. En el análisis documental, la valoración fue de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional, de Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo Institucional y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 3.0.

Sobre esta dimensión, es importante anotar que pese a tener una percepción marcadamente positiva tanto en profesores como en estudiantes, el análisis documental arrojó resultados inconsistentes, por lo cual la participación de la comunidad se ubicó finalmente dentro de la categoría de áreas aceptables.

En segundo lugar, la **Dimensión de Adaptabilidad** de la variable Flexibilidad se ubica dentro del rango de aceptable, ya que tuvo un 56% de percepción positiva tanto en docentes

como en estudiantes. En el análisis documental, su valoración fue de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional, de Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo Institucional y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 3.0.

Es de resaltar que la percepción levemente positiva de ambos públicos es igual; pero tal y como sucedió en la dimensión anterior, el análisis documental presentó resultados inconsistentes, con amplia mención sobre la adaptabilidad en el PEI, limitada mención en el Plan de Desarrollo y ausencia de cualquier mención en los perfiles de carrera.

De la Variable Procesos Académicos Inclusivos, se consideran aceptables las dimensiones de **Pedagogía** y **Evaluación**, así:

En Pedagogía, se tuvo un total de 78% de percepción positiva en los docentes y de 66% en los estudiantes. En el análisis documental, la valoración fue de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional, de Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo Institucional y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 3.0.

En concordancia con las dimensiones anteriores, la pedagogía es positivamente valorada por ambos públicos, pero no existe congruencia entre la percepción de los públicos y el análisis documental, que también presenta disparidad en la valoración de los tres documentos analizados.

En Evaluación, se tuvo un total de 55% de percepción positiva en los docentes y de 61% en los estudiantes. En el análisis documental, la valoración fue de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional, de Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo Institucional y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 3.0.

Sobre la evaluación se puede concluir que la tendencia de los públicos es levemente positiva, con mejores indicadores por parte de los estudiantes que de los profesores; pero con clara inconsistencia en el análisis documental, por lo cual se considera como área aceptable dentro de la institución.

La **Dimensión de Interculturalidad**, perteneciente a la Variable Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo, se estima también aceptable, teniendo un total de 73% de percepción positiva en los docentes y de 65% en los estudiantes. En el análisis documental, su valoración fue de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional, de Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo Institucional y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 3.0.

La percepción en esta dimensión es de tendencia positiva, con mejores indicadores en los profesores y una diferencia de 8 puntos con respecto a los estudiantes, pero con valoración incongruente en el análisis documental.

Así mismo, la **Dimensión de Recurso Humano**, perteneciente a la dimensión Estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva, se considera aceptable, ya que tuvo un total de 53% de percepción positiva en los docentes y de 57% en los estudiantes. En el análisis documental, su evaluación fue de Regularmente Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional, Muy Adecuado en el Plan de Desarrollo Institucional y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera, para una calificación documental total de 3.0.

Se observa en esta dimensión una percepción levemente positiva por parte de los públicos; sin embargo, el análisis documental muestra resultados dispares, lo que termina ubicándola como área aceptable dentro de la institución.

A continuación se revisan aportes conceptuales sobre las áreas estimadas aceptables dentro de la institución en el ámbito de la inclusión social: permanencia estudiantil,

participación de la comunidad, adaptabilidad, pedagogía, evaluación, interculturalidad y recursos humanos.

La permanencia estudiantil es, quizás, uno de los aspectos que mejor simbolizan la educación inclusiva en el contexto universitario. Es por esto que debe revisarse con especial cuidado, ya que para autores como Gartner & Gallegos (2013), el abandono de los estudios se convierte fácilmente en un fracaso en cadena que va desde el individuo hasta la familia, afectando las instituciones y el sistema educativo.

Los mecanismos para medir la deserción en las universidades existen y son revisados periódicamente, pues se convierten en objeto de análisis por parte de los ministerios de educación. Pero más allá de observar y analizar indicadores, la reflexión institucional debe apuntar a cómo integrar aspectos de retención integrales, que de acuerdo con Tinto (2009) aborden no sólo las dificultades académicas tradicionales, sino también el cómo generar un ambiente de confianza en el que se involucre al estudiante como elemento valioso de la comunidad. Para este autor, por ejemplo, el desarrollo de comunidades de aprendizaje y la construcción de un ambiente colaborativo en el aula son claves para la permanencia estudiantil.

La articulación entre permanencia y participación de la comunidad es también expresada por Chiroleu (2011); quien concibe la educación superior inclusiva como una cadena donde se integran los conceptos de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de estudios. En sintonía con lo anterior, se puede concluir que un proceso efectivo de inclusión implica no una, sino varias variables, en donde el desempeño académico se acompaña y nutre de elementos como la participación de la comunidad, la graduación e inserción laboral, entre otros.

La adaptabilidad surge como otras de las áreas aceptables en la UNAB de acuerdo al presente estudio. Sobre lo anterior, es importante señalar que toda institución educativa se ve enfrentada a ejercer un continuo balance entre los valores tradicionales que las inspiran y los

nuevos que la sociedad demanda, tal y como explica González-Gil (2009). Este autor propone un proceso que incite a las instituciones a poner su **centro** en movimiento; tarea que puede llegar a ser difícil y compleja, especialmente para universidades ancladas en el tradicionalismo, aislamiento y burocracia.

En cuanto a la pedagogía y la evaluación, como procesos académicos inclusivos ubicados igualmente en el rango de aceptables, se puede afirmar en el primer caso que es necesario recuperar el protagonismo de la pedagogía como potenciador de la autonomía de actuación y de pensamiento en los estudiantes, tal y como propone Marín (2008). De esta manera, se puede trabajar desde el aula para promover la tolerancia y el diálogo.

En el contexto colombiano, esto último es fundamental; pues es evidente que se requieren esfuerzos en todos los niveles sociales y educativos para fomentar y consolidar nuevas formas de diálogo que superen la tradición de violencia y conflicto. La pedagogía puede aportar elementos valiosos para la convivencia, enseñando a los estudiantes a comprender y comunicarse, a superar prejuicios, buscar puntos de encuentro y asumir los problemas como oportunidades de mejora.

En lo relativo a la evaluación, retomamos la postura de Meléndez (2009) quien indica que el enfoque de inclusión tiende a desdibujarse cuando las estrategias se acompañan de formas de evaluación tradicionales. La apuesta debe ser entonces por una evaluación que no solo verifique el progreso del aprendizaje, sino también el mejoramiento de los procesos educativos y el crecimiento personal y de toda la comunidad universitaria.

En cuanto a la interculturalidad, Besalú (2002) indica que la educación intercultural es un medio para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. El reto, por consiguiente, está en romper esquemas mentales y culturales para hacia el modelo de sociedad inclusiva.

Del mismo modo debe fortalecerse el tema de recurso humano, que en el ámbito de la educación inclusiva es entendido por la UNESCO (2000) como una apuesta por la inversión en formación, el intercambio horizontal, la reinstauración de liderazgos, la ampliación de la capacidad de decisión a nivel local y la implementación de mecanismos de evaluación de desempeño y de responsabilidad institucional. Se propende por una participación de todos los actores, entendiéndose que la inclusión debe ser coherente en cualquier nivel de la institución, y vivirse tanto dentro como por fuera del aula de clase.

Por último, a la luz de las variables y sus dimensiones, se determinaron dos **aspectos débiles** en la UNAB en curso de la presente investigación:

La **Dimensión de Actualización** (de la Variable Flexibilidad); la cual tuvo una percepción negativa de 49% por parte de los docentes y de 30% por parte de los estudiantes; resaltando que los alumnos indicaron en un 21% no saber o no conocer sobre procesos de actualización en la institución que favorezcan la educación inclusiva. En cuanto al análisis documental, la actualización tuvo una valoración de Muy Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional, Regularmente Adecuado en el Plan de Desarrollo Institucional e Inadecuado en los perfiles de carreras, para una calificación documental total de 3.0

Sobre esta dimensión, llama la atención que los docentes tengan una percepción marcadamente dividida, con 49% de ellos de tendencia negativa. Lo anterior podría interpretarse como ausencia de programas de acompañamiento para su labor diaria a favor de la inclusión, o inconformidad con los existentes. Se destaca además que un porcentaje considerable de los estudiantes (21%) no tienen claridad o no visibilizan este aspecto en la institución. Adicional a lo anterior, el análisis documental arrojó resultados de inconsistencia en los tres textos abordados.

Así mismo, la **Dimensión de Procesos Flexibles** de la Variable Estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva, se



considera débil ya que aunque obtuvo un total de 66% de percepción positiva en los docentes y de 57% en los estudiantes, la calificación general en el análisis documental fue de 2.3 (evaluación de Regularmente Adecuado en el Proyecto Educativo Institucional y Plan de Desarrollo Institucional y de Inadecuado en los Perfiles de Carrera).

En esta dimensión, ambos públicos tuvieron una percepción positiva, pero con diferencia de nueve puntos porcentuales entre estudiantes y docentes, siendo más alta la percepción de los últimos. De esta manera, los procesos flexibles se constituyen en otro ejemplo de la inconsistencia entre la percepción de públicos y el análisis documental, el cual arrojó resultados muy pobres. Específicamente, los procesos flexibles obtuvieron el desempeño más bajo en la valoración de análisis documental de todos los aspectos estudiados en esta investigación.

Como aporte conceptual, mencionamos a Chiavenato (2001) quien propone una administración por objetivos en donde se trabaja por el crecimiento del equipo humano, proporcionando orientación y entrenamiento al mismo. Para el caso de la UNAB, se debe trabajar de forma más contundente por la actualización en educación inclusiva; de forma que los conceptos sean transmitidos adecuadamente a profesores y administrativos responsables de atender la población estudiantil en el día a día.

En efecto, los procesos flexibles de administración son descritos por Motta (citado en Garzón *et al.*, 2004) como procesos que deban integrarse con lo académico y lo financiero para afrontar retos, articulándose con las funciones sustantivas de la universidad: incluyendo docencia, investigación, extensión y bienestar universitario. Lograr lo anterior requiere que los procesos se transformen en criterios y procedimientos prácticos que permeen toda la institución y que permitan atender ágilmente las necesidades de la población estudiantil.

Como se puede evidenciar hasta el momento, la calificación por parte de los docentes y estudiantes fue en general positiva para la mayoría de dimensiones; con algunos grados de

diferencia. Sin embargo, y al entrar a revisar en detalle las respuestas dadas a cada una de las preguntas que conformaron las dimensiones, se permitió identificar con mayor claridad percepciones marcadamente negativas.

Se observó en los estudiantes, por ejemplo, un 42% de percepción de tendencia negativa sobre la identificación oportuna de estudiantes en riesgo de exclusión, matizado por un 19% de no sabe/no responde. Frente a esta misma variable de permanencia estudiantil, se observó también entre los estudiantes una percepción dividida sobre el acompañamiento para estudiantes en situación de vulnerabilidad, con un total de 44% manifestando tendencia positiva y un 41%, tendencia negativa. Se puede concluir, entonces, que este tema debe ser reforzado para ampliar su cobertura y/o hacerlo más visible a través de estrategias de comunicación y socialización.

En cuanto a infraestructura adaptada para personas con discapacidad dentro del campus, fue evidente la percepción marcadamente negativa tanto en estudiantes como en docentes, constituyéndose en un tema que requiere especial atención y prioridad. En el caso de los docentes, la percepción negativa se ubicó en el 78%, y en el caso de los estudiantes en el 73%.

Los cuestionarios finalizaron con una pregunta abierta que indagaba sobre la opinión de cada encuestado frente a una política universitaria de abrir las puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna (personas en situación de discapacidad, población vulnerable, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc.). Así mismo, se pidió tanto a estudiantes como a docentes que expresaran sus sugerencias en este sentido.

Esta pregunta abierta aportó elementos enriquecedores para la investigación, en cuanto permitió detectar posiciones y opiniones de los dos públicos frente a una temática que empieza apenas a debatirse en Colombia. En primer lugar, resulta interesante observar que hay

coincidencia en las cuatro categorías emergentes de respuestas que se determinaron para las respuestas de los dos públicos:

<b>Categoría Emergentes Docentes</b>	$\longleftrightarrow$	<b>Categoría Emergentes Estudiantes</b>
Inclusión Social es coherente y pertinente	$\longleftrightarrow$	Inclusión es valorada como ruta de integración social
Se requiere definición de políticas	$\longleftrightarrow$	Se requiere profundizar sobre políticas
Priorizar capacitación e infraestructura	$\longleftrightarrow$	Debilidad en apoyo financiero, infraestructura y capacitación
Es un proceso complejo para perfil UNAB	$\longleftrightarrow$	La UNAB corre el riesgo de perder su prestigio

Figura 32 Relación respuestas a pregunta abierta: Cuestionario Docentes y Estudiantes  
Fuente: Elaboración propia

A partir de lo anterior, se infiere que en ambos públicos existe un reconocimiento por el valor de la inclusión y la diversidad como procesos necesarios para la transformación del país. Igualmente, un porcentaje considerable de estudiantes y docentes valoran el potencial de la UNAB en este ámbito, pero son críticos sobre las necesidades de mejora que se deben poner en marcha, fundamentalmente en la adecuación de infraestructura, capacitación y apoyo financiero (dirigido a estudiantes).

Uno de los aspectos más interesantes del análisis de respuestas a pregunta abierta es que gran parte de los estudiantes llamaron la atención sobre la discriminación en el campus, ya sea identificándola como algo existente y negativo que afecta cualquier proceso de inclusión, o indicando claramente que no es posible ser abierto a todo tipo de grupos sociales puesto que la universidad podría perder su prestigio y estatus social. Varios alumnos hacen referencia específica a los reinsertados de la guerrilla; un tema de gran sensibilidad en el país

dados los procesos que se viven en la actualidad en el marco de los acuerdos para posible fin del conflicto armado.

En sus respuestas a la pregunta abierta, varios docentes se refirieron al tema de cómo la inclusión social podría ir en contravía de un **estatus social** de la universidad; estatus que proviene fundamentalmente de la percepción del entorno sobre la institución y del perfil tradicional de gran porcentaje de la población estudiantil. Para los docentes este es un tema complejo que debe abordarse con cuidado, no solo en relación con los criterios de admisión, sino también reconociendo que no existen las condiciones en la universidad para atender todo tipo de poblaciones vulnerables.

Este tema merece, por lo tanto, un debate profundo que abarque las implicaciones del proceso de inclusión social en la universidad, de manera que pueda prepararse el terreno de manera adecuada; estructurándose las políticas, estrategias y acciones necesarias para que todos los actores involucrados se beneficien.

Es decir, brindando la atención y cobertura a la población estudiantil en situación de vulnerabilidad, pero también involucrando y sensibilizando a la población tradicional tanto de alumnos como de docentes, para que se sumen a esta política y aporten a ella desde una perspectiva constructiva. En este sentido, cobra importancia la frase de Vallant (2005) sobre educar no sólo al discriminado, sino también al discriminador, para proteger al sistema de la sombra de la exclusión.

### **Objetivo Específico No. 2: Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que aluden a la inclusión social**

Con relación al segundo objetivo específico, existe coherencia de valoración positiva en los tres documentos analizados (Proyecto Educativo Institucional, Plan de Desarrollo y Perfiles de Carrera) con relación a: Variable de Integralidad (dimensiones de Calidad y Pertinencia); dimensiones de Respeto por la Diversidad (Variable de Profesores Inclusivos),

Interdisciplinariedad (Variable Procesos Académicos Inclusivos) y Transferencia y Apropriación Social del Conocimiento (Variable Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo). Esto indica consistencia con la Misión UNAB y una apuesta clara por el modelo de formación integral.

De acuerdo al análisis documental, las siguientes dimensiones tuvieron una valoración ya sea de regularmente adecuado o de inadecuado, considerándose en consecuencia como aspectos débiles a la luz de las políticas, estrategias institucionales y competencias de formación: Participación de la Comunidad, Adaptabilidad, Actualización, Pedagogía, Evaluación, Interculturalidad, Recurso Humano y Procesos Flexibles.

Desde una perspectiva comparativa de los tres documentos analizados, se determina que el Proyecto Educativo Institucional es el documento con mayor referencia comprensiva sobre el tema de la inclusión social, con un promedio de 4.7 sobre 5.0 de calificación en las 15 dimensiones.

El Plan de Desarrollo le sigue con un promedio de 3.9 sobre 5.0 de calificación en las 15 dimensiones. Finalmente, los perfiles de carrera se consideran el documento de mayor debilidad en cuanto a referencias explícitas sobre inclusión social de acuerdo a las variables del presente estudio, pues obtuvo un promedio de calificación de 2.0 sobre 5.0 en las quince dimensiones.

Se deduce de lo anterior que la universidad tiene claro el norte con relación a competencias formativas para la inclusión social desde el PEI; pero este compromiso tiende a desdibujarse a medida que aterriza en documentos más estratégicos como lo son el Plan de Desarrollo Institucional, debilitándose finalmente en los Perfiles de Carrera.

Los perfiles de carrera señalan de manera muy limitada los aspectos de inclusión social. Esto puede explicarse por las dinámicas actuales de las instituciones de educación superior en Colombia, que dan prioridad a estrategias de ampliación de cobertura mediante la promoción

y el mercadeo; preocupándose por cumplir de manera instrumental con las exigencias que hace el mercado laboral a sus graduandos.

Por lo tanto, es imperante que la UNAB revise con enfoque más preciso sus perfiles de carrera, dado que según Hawes & Corvalan (2005):

Un perfil bien construido indica a los desarrolladores del curriculum las claves para este mismo proceso, proporcionando así las claves para determinar la consistencia y validez de los currículum, selección y secuenciación de contenidos y respecto de métodos de enseñanza y de evaluación más recomendables. (Hawes & Corvalan, 2005, p. 9).

En sintonía con estos autores, se resalta la importancia de los perfiles de carrera como hoja de ruta para diseñar e implementar un currículum en total coherencia con los contenidos, métodos de enseñanza y evaluación. De mayor prioridad, sin embargo, que todo lo anterior sea el reflejo de la política y apuesta institucional por la inclusión.

**Objetivo Específico No. 3: Determinar los retos y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a los indicadores estudiados.**

En cuanto al tercer objetivo específico, y bajo la perspectiva de las variables y dimensiones del estudio, se identificaron cuatro oportunidades de mejora: actualización, procesos administrativos flexibles, infraestructura y políticas a favor de la inclusión social.

Con relación a la actualización, es indudable que se requiere trabajar de manera sistemática en la sensibilización sobre el tema de inclusión a nivel de toda la comunidad universitaria, incluyendo actividades concretas de capacitación y evaluación de desempeño para docentes y administrativos.

Estas actividades deben ser conducentes a fortalecer actitudes que prevengan la discriminación, mediante la identificación de prejuicios y estereotipos en general, pero

especialmente aquellos enfocados hacia reinsertados de la guerrilla y poblaciones de escasos recursos económicos.

En lo que respecta a los procesos administrativos flexibles, estos deben quedar explícitos en las políticas y documentos institucionales. También se debe poner especial atención al tema del apoyo financiero a estudiantes, de acuerdo a los testimonios recopilados en la pregunta abierta del cuestionario.

Así mismo, se identifica una oportunidad de mejora con el tema de infraestructura para atender población con discapacidad, dado que tanto estudiantes como docentes señalaron que las instalaciones de la universidad no están adecuadas para atender personas con limitaciones físicas, ni ofrecen facilidades para un desplazamiento independiente por el campus.

Por otro lado, es necesario fortalecer las políticas institucionales y competencias formativas en pro de la inclusión social, concretamente aterrizando de manera más contundente los principios y valores explícitos en el Proyecto Educativo Institucional. Se podría decir que existe una desarticulación entre el PEI y los otros documentos que le suceden; tema que se observa con mayor evidencia en los perfiles de carrera, los cuales tienen una orientación más enfocada hacia las competencias instrumentales y de inserción en el mundo laboral, que hacia la inclusión social.

Deben atenderse, igualmente, los procesos de comunicación y socialización de las iniciativas institucionales de permanencia, dado que los alumnos muestran gran desconocimiento sobre estrategias para la identificación de personas en riesgo de exclusión y programas de acompañamiento para ellas.

**Objetivo General:** Describir el grado de inclusión social en la formación profesional presencial de la Universidad Autónoma de Bucaramanga –UNAB- según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional

Finalmente, la presente investigación surgió con el objetivo de dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es el grado de inclusión social en la formación profesional de la UNAB?

En general, la Universidad Autónoma de Bucaramanga es percibida por docentes y estudiantes como una institución abierta a la inclusión social y que garantiza una formación basada en el desarrollo integral, el respeto por la diversidad, la innovación y la interdisciplinariedad.

No obstante, es una universidad que necesita reforzar y aterrizar de mejor manera sus políticas para que se reflejen eficazmente en las competencias y atención que brindan todos sus programas académicos. De esta forma, puede contribuir a cerrar la brecha entre teoría y práctica, particularmente en áreas de actualización, sensibilización, capacitación, infraestructura y procesos administrativos flexibles.

Autores como Cruz (2016) ya han advertido que la universidad como institución sigue siendo pensada desde el logos y desde la meritocracia; en especial cuando se trata de temas como la educación inclusiva. Coincide con esta postura Aponte (2008) cuando afirma que “la noción de la diversidad como derecho humano individual y de grupos no ha sido reconocida en el ámbito de la educación superior como lo ha sido el talento en relación con la necesidad de las personas” (p. 133).

Para Cruz, en el ámbito de las universidades “poco se han movilizado los cimientos de la estructura” (Cruz, 2016, p. 20); así como sucede con Carrizo (2001), quien señala que “la torre de marfil en la que la institución universitaria muchas veces se ha encerrado, hoy está sitiada por la demanda ciudadana, que reclama una profunda reforma de sus estructuras y un fortalecimiento de su misión social” (p.1).

La institución universitaria parece encontrarse, por lo tanto, en la disyuntiva de tener que repensarse y transformarse para responder de manera más ágil a las exigencias y demandas de su entorno y de la sociedad en general. Aunque el enfoque de derechos humanos ha permeado el ámbito académico desde hace varias décadas, ésta mirada de investigadores y docentes parece hacerse desde



una posición distante y lejana. En definitiva, la universidad es aún muy tímida en su postura frente a la educación inclusiva.

Autores como De Avila *et al.* (2013) reclaman un mayor involucramiento de las instituciones de educación superior en los procesos de inclusión, particularmente como “espacios importantes dentro de los que se realizan investigaciones innovadoras, se generan conocimientos nuevos y se forma a los futuros profesionales que contribuirán al desarrollo de sus países” (p. 134). Aunque el compromiso es de gran esfuerzo y largo alcance; estos teóricos lo reconocen como la única manera de contribuir significativamente a un cambio estructural permanente.

Adicionalmente se encuentran numerosas referencias sobre enfoques y experiencias de inclusión a nivel de colegios, pero escasean las de la educación superior. Por lo tanto, puede afirmarse que la ola de la inclusión ha tardado en llegar a las universidades, quizás porque hasta ahora están ingresando aquellos estudiantes con necesidades especiales y/o en situación de vulnerabilidad, respaldados por legislaciones y mandatos que siguen siendo desconocidos para la mayoría.

De hecho, Martín-Padilla *et al.* (2013) afirman que en Colombia, del 6,3% de la población con discapacidad, sólo el 1% ha logrado acceder a estudios superiores; porcentajes que los autores señalan como similares a los registrados por países de África. De esta manera, deducen que estos bajos índices “pueden estar relacionados con prejuicios y barreras en los paradigmas tanto de las sociedades, instituciones y comunidades, como de las personas y familias con hándicaps, que magnifican erróneamente los obstáculos para afrontar el reto de acceder a la universidad” (p. 196).

En efecto, del contexto colombiano se puede aseverar que las leyes tardan en ser implementadas, pues no hay suficientes recursos ni mecanismos adecuados de control y

fiscalización; especialmente en un entorno dominado por agendas más urgentes como la economía y el conflicto armado.

Paradójicamente, las circunstancias del país reclaman que las universidades se transformen rápidamente para que contribuyan al proceso de inserción social que no puede dar espera. No solamente en referencia a la población desplazada y de reinsertados de la guerrilla, sino a un gran porcentaje de colombianos que aún viven en la pobreza y sin posibilidades de acceso a la educación superior. Colombia ha hecho importantes esfuerzos en los últimos años para superar los niveles de desigualdad, pero continúa rezagada en comparación con otros países de la región.

Para que el país continúe avanzando en este camino de sociedad inclusiva que apenas inicia, debe pensarse en una reconstrucción colectiva del tejido social. Desde cumplir con el anhelo de coexistir en paz a pesar de las diferencias ideológicas y de las situaciones de violencia vividas durante largo tiempo, hasta abrir verdaderamente las puertas de las instituciones para que todos los colombianos tengan acceso a las oportunidades de educación y empleo. Sólo así serán viables y sostenibles los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva propuestos por el gobierno nacional. De lo contrario, sobrevivirán esas prácticas de rechazo hacia determinados tipos de población y se regenerará continuamente el ciclo de exclusión.

Las universidades en Colombia apenas inician el debate de cómo aportar significativamente a la reconciliación y a la consolidación de un modelo de inclusión social. Por consiguiente, la presente investigación se constituye en aporte metodológico para medir la inclusión social en las universidades de acuerdo a los lineamientos del MEN. La metodología planteada es, entonces, un instrumento que exhorta a la reflexión institucional sobre variables que permiten una mirada holística de la inclusión.

Por otra parte, se reitera la importancia que tienen las universidades de provincia en un país marcado por el centralismo. Para Llorente, Guarín & Rivas (2014), los actores regionales

en Colombia deben ejercer su rol como sujetos de desarrollo y reconciliación. Este el caso de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, que al influir particularmente en la región nororiental, cumple una función muy importante para fomentar diálogos de construcción conjunta “para que en el territorio se cree una nueva realidad” (Llorente, Guarín & Rivas, 2014, p.15).

A manera de conclusión, se menciona la provisionalidad de los resultados como limitación fundamental del presente ejercicio investigativo. Sin embargo, vale la pena resaltar que se han desarrollado unos instrumentos basados en lineamientos gubernamentales, y que tienen el potencial de revisarse y actualizarse para ser replicados en otro momento y escenario.

Así mismo, estos instrumentos pueden ser útiles en estudios comparativos entre universidades del país y/o de la región. La contribución significativa es el aporte metodológico para diagnosticar la inclusión social en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, que como universidad de región, debe estar en sintonía con los actuales procesos de transformación social que se vienen dando en Colombia.



## CAPÍTULO 7: SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

De acuerdo con el análisis de resultados y las conclusiones arriba expuestas, se sugieren una serie de recomendaciones para alinear la Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB- con el enfoque de inclusión social propuesto desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Estas recomendaciones se agrupan y sintetizan en cuatro temas fundamentalmente, a saber:

### **1. Revisión de Políticas Institucionales:**

Una primera recomendación es actualizar las políticas institucionales para enfatizar el enfoque de inclusión social propuesto desde el MEN, y que en el caso de la UNAB, ya se menciona desde su Proyecto Educativo Institucional. Específicamente, es importante revisar y actualizar estas políticas, aterrizándolas transversalmente para permear toda la institución.

En especial, asegurar que las nuevas políticas lleguen a los niveles táctico y operativo, enriqueciendo los perfiles de carrera y los planes de acción estratégico y de actualización curricular de los diferentes programas académicos. La apuesta de la UNAB por la inclusión social debe ser más explícita en los documentos institucionales que sirven de referencia para todos los actores que la componen.

González-Gil (2009) explica lo anterior de una mejor forma cuando retomando a varios autores afirma que no es suficiente con apelar a la ética y a los valores en los que se basa la educación inclusiva, sino que:

(...) hay que modificar las creencias implícitas al respecto (que no suelen concordar con estas aspiraciones), mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías o marcos conceptuales más potentes y coherentes con nuestros valores declarados (p. 148).

Es decir, buscar puntos de encuentro entre esos ideales y las creencias y prácticas implícitas que existen en cualquier institución y que, a menudo, entorpecen la implementación de programas de inclusión social. La sugerencia es simplificar y descender los conceptos, convertirlos en un vocabulario diario que ayude a transformar la cultura organizacional y que incite a la participación de toda la comunidad en favor de la inclusión.

## **2. Programas de sensibilización y actualización:**

En segundo lugar, y de acuerdo con lo anterior, es importante consolidar un programa de sensibilización y actualización sobre inclusión social, con enfoque diferenciado hacia estudiantes, docentes y administrativos. Este programa integral de capacitación tendría tres objetivos primordiales:

- i) Concientizar a los estudiantes sobre la existencia de prejuicios y discriminación en el campus y como superar estos patrones de comportamiento para contribuir de manera propositiva y sostenible a una comunidad que favorezca la inclusión social
- ii) Brindar a los docentes las herramientas necesarias para atender eficazmente a poblaciones vulnerables y grupos sociales diversos
- iii) Sensibilizar a los administrativos sobre la necesidad de adaptar procesos y mecanismos de atención para atender estudiantes con diferentes características y necesidades

Por un lado, se resalta el aspecto de fortalecimiento de la función docente, puesto que éstos son considerados agentes dinamizadores de todo el proceso, tal y como lo ha planteado Infante (2010):

La formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión. Al respecto, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. Este sujeto no sólo debe concentrarse en la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación sino analizar críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusión y las representaciones y supuestos culturales adscritos a los diferentes marcadores de la subjetividad como por ejemplo, condición socioeconómica, formas de aprendizaje, nacionalidad, etnia, género, entre otros, que pueden repercutir en acciones de discriminación y opresión social (Infante, 2010, p. 296).

Por el otro lado, es importante comprender que las acciones desde la docencia deben ir acompañadas por todos los demás aspectos de la vida universitaria. Un trabajo articulado entre dependencias brindaría los mejores resultados; es decir, vinculando la formación y capacitación docente con los servicios del Departamento de Bienestar Universitario y el acompañamiento pedagógico del Departamento de Estudios Socio Humanísticos. Particularmente, sobre los servicios de Bienestar Universitario, se recomienda fortalecer y aumentar sus servicios, pues desde allí se pueden implementar y organizar estrategias de sensibilización y actualización de forma transversal; así como planificar acciones cuyo impacto debe ser evaluado y visibilizado de forma sistemática.

### **3. Plan Maestro de Accesibilidad:**

La tercera recomendación es poner en marcha un Plan Maestro de Accesibilidad, que revise la infraestructura existente e implemente adecuaciones que la hagan amigable para los propósitos de inclusión social. Hay que trabajar, por ejemplo, en la creación de rampas y

accesos en todo el campus para personas con limitaciones físicas y en la adecuada señalización para personas con discapacidad visual y cognitiva.

En síntesis, la recomendación apunta a que la universidad adopte prácticas y haga adecuaciones en sintonía con el concepto de accesibilidad universal, referente al grado en el que todo tipo de personas puedan hacer uso de un lugar o acceder a un servicio. Para promover la accesibilidad, se habla fundamentalmente de facilidades y/o ayudas técnicas que ayuden a superar obstáculos o barreras. Estas van desde uso del alfabeto Braille, hasta lenguaje de señas, señales auditivas, rampas para movilización de sillas de ruedas, entre otros.

Adicionalmente, hay otros aspectos de infraestructura que pueden explorarse para favorecer la inclusión social, como el aprovechamiento de las herramientas de educación virtual en la implementación de programas de capacitación, de sensibilización y de formación, incursionando en el campo de la inclusión digital, entendida ésta como el desarrollo de tecnologías para extender la accesibilidad a poblaciones vulnerables, particularmente usuarios en condición de discapacidad.

En el contexto de la informática, la accesibilidad también hace referencia a ayudas como tipografías de alto contraste y/o tamaño, magnificadores y lectores de pantalla, lectores de pantalla, programas de reconocimiento de voz, teclados adaptados, y otro tipo de dispositivos. De hecho, también se ha acuñado el término accesibilidad web para referirse a la funcionalidad de los contenidos en Internet.

Como documento de referencia para el Plan Maestro de Accesibilidad, se resalta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, firmada en el 2006 y la cual menciona la accesibilidad como un derecho que garantiza la real posibilidad de una persona para ingresar, transitar y permanecer en un lugar, de manera segura,



confortable y autónoma. En este sentido, la convención habla de ajustes razonables, refiriéndose a modificaciones y adaptaciones que favorezcan este derecho, pero que no impongan cargas desproporcionadas ni indebidas. (UNESCO, 2006).

### **Flexibilidad de procesos:**

Se sugiere trabajar por mejorar la flexibilidad de procesos administrativos, como componente significativo de nuevas políticas de inclusión social; pero también con acciones concretas para atender las necesidades de poblaciones vulnerables y grupos sociales diversos, dado que los esfuerzos desde la academia y la formación integral deben ir coherentemente acompañados por una adecuada atención desde la parte administrativa y financiera, de manera que se **viva** un ambiente de inclusión en todo el campus.

Desde el MEN (2010) se plantea que la flexibilidad en la educación superior está relacionada con tres aspectos: el ingreso, el proceso y el perfil. En el caso del ingreso, se trata de mejorar los mecanismos de admisión para poder recibir efectivamente estudiantes de diversas condiciones y niveles académicos. La flexibilidad en el proceso hace referencia a la posibilidad de que el estudiante diseñe diferentes rutas de formación de acuerdo a sus propios ritmos e intereses. Y, por último, la flexibilidad en el perfil posibilita la proyección que el estudiante haga como egresado, de acuerdo con sus preferencias y oportunidades.

La UNAB debe considerar plantear procesos específicos para permitir la flexibilidad en estos cuatro ámbitos propuestos desde el MEN, pues van en directa relación con una experiencia positiva e integral del estudiante durante su permanencia en la institución. Así mismo, esta flexibilidad debe ir coherentemente acompañada por una óptima atención y servicio, de manera que todos los alumnos encuentren a nivel administrativo actitudes de respeto, tolerancia y aceptación.

En cuanto a la distribución de recursos económicos, se recomienda analizar cómo estos pueden destinarse a estudiantes en situación de vulnerabilidad en forma de becas y subsidios, que permitan abonar el terreno hacia condiciones de mayor equidad en el campus.

En conclusión, podemos decir que la UNAB se enfrenta al mismo reto que todas las instituciones de educación superior en el mundo, y especialmente las de América Latina: el reto de ampliar su capacidad de respuesta ante las exigencias del medio, tal y como menciona Valera & Deulofeu (2006) cuando se refiere a la necesidad de atender un “contexto complejo, caracterizado por las desiguales económicas, los vertiginosos cambios tecnológicos y la amplia diversidad sociocultural“(p. 2).

Unos procesos flexibles pueden contribuir a mejorar sustancialmente la capacidad de respuesta de la institución ante un contexto particularmente complejo como el colombiano, y a asumir el reto de la inclusión social como visión de país propuesta desde el gobierno nacional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adirón, F. (2005). ¿Qué es la inclusión?: La diversidad como valor. *III Congreso la atención a la diversidad en el sistema educativo*. Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://redescepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/educacion-especial/que%20es%20la%20inclusion.pdf>
- Aguerrondo, I. (2008). Políticas de educación inclusiva. En UNESCO (Ed.), *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, pp. 15-18. Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/policy\\_dialogue/48th\\_ice/confinted\\_48\\_inf\\_2\\_spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/policy_dialogue/48th_ice/confinted_48_inf_2_spanish.pdf)
- Álvarez, J. (2001). *Análisis de un Modelo de Educación Integral*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de ciencias de la educación, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/4438>
- Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A.L. Gazzola., y A. Didriksson (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, pp. 113-154. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de [www.iesalc.unesco.org.ve/.../publicaciones2008/Libro\\_TENDENCIAS\\_espanol.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/.../publicaciones2008/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf)
- Araoz-Fraser, S. (2010). Inclusión Social: Un propósito nacional para Colombia. *Documentos de Investigación Universidad Central* (7), pp. 1-50. Ediciones Fundación Universidad Central. Recuperado de <http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/economia/2010-12-documentos-investigacion-economia-007.pdf>

- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 15, pp. 15-19. Recuperado de <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>
- Arriaga, E. (2006). Reseña de "Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior" de René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño. *Tiempo de Educación*, 7(3), pp. 147-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171307>
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Educación Inclusiva*, 6(2), pp. 144-159. Recuperado de <http://files.revista-educacion-inclusiva.es/200000088-82dd9a24c/REFLEX%2004%20ARROYO.pdf>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de Educación*, 349(2), pp. 137-152. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf)
- Bennet, J. & Bennet, M. (2001). Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. *The Diversity Symposium*. Recuperado de <http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettpaper.pdf>
- Blanco, M. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Enfoques Educativos*, 7(1), pp. 11-33.
- Blanco, R. (2005). Los Docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Prelac*, 1, Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, pp. 174-177.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 4(3), pp. 59-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

- Bolaños, M. (1998). La calidad de Educación para el siglo XXI. *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 12(53).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: CSIE.
- Brogna, P. C. & Rosales, D. M. (2016). *Diagnóstico: La atención a la discapacidad en educación superior desde la perspectiva de Derechos Humanos: El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México*. pp. 1-169. Recuperado de [http://www.pudh.unam.mx/repositorio/Diagnostico\\_y\\_17022014.pdf](http://www.pudh.unam.mx/repositorio/Diagnostico_y_17022014.pdf)
- Brovetid, J. (1994). *Formar para lo desconocido*. Montevideo: Universidad de la República.
- Calvo, M, I. (2009). Participación de la comunidad. En Sarto, M, P., y Vanegas M, E. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. pp. 41-59. Salamanca, España: SAID
- Cardona, J. (2008). *Siete paradigmas y modelos en la formación del profesorado (II): Paradigmas interpretativo, socio-crítico y comprensivo. Formación y actualización en la función pedagógica*. Recuperado de <http://funcionpedagogica.blogspot.com/2008/12/7-paradigmas-y-modelos-en-la-formacin.html>
- Carrizo, L. (2001). *Gestión social del conocimiento: un nuevo contrato entre universidad y sociedad*. Puebla: Universidad de las Américas. Recuperado de [www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes\\_contexto/GestionSocialdelConocimiento.pdf](http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/GestionSocialdelConocimiento.pdf)
- Castro-Gómez, S. (2010). Descolonizar la Universidad: La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *Orientaciones Universitaria*, 43: La Interdisciplinariedad en la Universidad. Bogotá: Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas. Recuperado de [http://www.javeriana.edu.co/archivo/ahj2012/paginas/m\\_ins/doc\\_ins/o\\_uni/orientaciones/pdf\\_orientaciones/43.pdf](http://www.javeriana.edu.co/archivo/ahj2012/paginas/m_ins/doc_ins/o_uni/orientaciones/pdf_orientaciones/43.pdf)

Cavaleros, C., Van Vuuren, L., & Viser, D. (2002). The effectiveness of a diversity awareness training programme. *SA Journal of Industrial Psychology*, 28(3), pp. 50-61.

Recuperado de <http://sajip.co.za/index.php/sajip/article/viewFile/68/66>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Secretaría General Iberoamericana. (2010). *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. Recuperado de

<http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Conde-Lacárcel, A. (2013). *Percepción de la inclusión educativa entre el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada: un estudio exploratorio*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de

[http://digibug.ugr.es/handle/10481/27776#.WBjG\\_fmG8rU](http://digibug.ugr.es/handle/10481/27776#.WBjG_fmG8rU)

Chavez, A., Guido Di-Britto, F. & Mallory, S. (2003). Learning to Value the “Other”: A Framework of Individual Diversity Development. *Journal of College Student Development*, 44 (4), p. 453-469.

Chiavenato, I. (2001). *Administración de recursos humanos*. Quinta Edición. Santafé de Bogotá: Mc GrawHill Interamericana.

Chiner-Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España. Recuperado de

[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf)

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: Tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), p. 4.

- Chiroleu, A. (2011). La Educación Superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas?. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16 (3), p. 631-653.
- Chiroleu, A. (2013). ¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización?: Cuatro experiencias en América Latina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), p. 582-604. Recuperado de [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032013000300024&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300024&lng=en&tlng=es).
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial 40700 de Diciembre 29 de 1992. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=292>
- Consejo Nacional de Acreditación CNA (s.f.) ¿Qué significa calidad en educación superior? ¿Cómo se determina?. Recuperado de <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_pregrado\\_2013.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf)
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? CPU-e. *Investigación Educativa* 23, pp. 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283146484002.pdf>
- Cruz, A., Carrillo, O., Vera, D., & Fajardo, O. (2009). Estudio descriptivo sobre currículo, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación

- superior. *Magistro*, 3(6), p. 69-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998094>
- Daane, C., Beirne-Smith, M. & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2), p. 331.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2005). *Boletín Censo General 2005, Perfil Bucaramanga, Santander*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/santander/bucaramanga.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Versión Preliminar para Discusión del Consejo Nacional de Planeación*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>
- De Avila, J., Peter, S. & Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *ISEES*, (13), pp. 129-149.
- Dias, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. En Gazzola, A. & Didriksson, A. (Ed.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior Colombia –ICFES-. Recuperado de [http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis\\_ambientes\\_metodos\\_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad\\_educacion\\_colombia.PDF](http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF)
- Dulzaides, M. & Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Recuperado de



[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es)

Duk, C. & Murillo, J. (2010). *Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), pp. 11-12. Recuperado de:

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/editorial.pdf>

Duk, C. & Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 187-210.

Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>.

Durán, D. & Guiné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 153-170.

Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.

Recuperado de:

[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. *Tendencias Pedagógicas*, 19, pp. 7-24.

El Espectador. (2013). *Colombia, ¿País de alto desarrollo humano?*. Recuperado de

<http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/colombia-pais-de-alto-desarrollo-humano-articulo-410396>

- Escarbajal-Frutos, A. & Izquierdo-Rus, T. (2013). Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión socio-laboral. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1).
- Escobar, M., Franco, Z. & Duque, J. (2010). La formación integral en la educación superior: Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Eleuthera*, 4, pp. 69-89. Recuperado de [http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4\\_4.pdf](http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4_4.pdf)
- Escudero J, M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y gobierno escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- Espinosa, C., Gómez, V., & Cañedo, C. (2012) ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, 37(3), pp. 255-273. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/870/87024622001.pdf>
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de investigación*, 62, pp. 71-91. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/ri/v31n62/art06.pdf>
- Fernández, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: Una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30(2), p. 39-61.
- Fuentes, M. (2008). *Variables actitudinales y motivacionales relacionadas con el logro matemático en la Universidad de las Américas- Puebla* (Tesis de Maestría). Universidad de las Américas, Puebla, México. Recuperado de [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mce/fuentes\\_g\\_mm/](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/fuentes_g_mm/)
- Gartner, M.L & Gallego, C. (Noviembre, 2013). ¿Es la permanencia estudiantil un asunto de calidad educativa? Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono. En: *III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES)*. Simposio dirigido por Proyecto Alfa-GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono), Universidad Nacional Autónoma de México.

- Garzón, O., Mendoza, W. & Calvache, O. (2004). La flexibilidad: Eje de una estructura académico-administrativa. *Guillermo de Ockham*. 7(1), pp. 11-28. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/viewFile/444/257>
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, pp. 39-57.
- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En María del Pilar Sarto & Maria Eugenia Venegas (Coordinadoras), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO, Colección Investigación Salamanca. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Hawes, G. & Corvalan, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional. Documento de Trabajo Proyecto Mecesus Tal 0101*. Universidad de Talca, Chile. Recuperado de [file:///c:/users/adriana%20mar%c3%ada/desktop/articulos%20complementarios%20tesis/construccion de un perfil profesional%20\(1\).pdf](file:///c:/users/adriana%20mar%c3%ada/desktop/articulos%20complementarios%20tesis/construccion%20de%20un%20perfil%20profesional%20(1).pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación* (2ª edición.). Colombia: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª edición). México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª edición). México: McGraw Hill.
- Herrera, A. & Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: Innovación, flexibilidad y competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 10(2), p. 29-52.
- Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: Aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(3), p. 99-108.
- Hopkins, W. (1997). *Ethical Dimensions of Diversity*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2013). *Colombia en Pisa 2012*. Informe nacional de resultados, Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2304/2/BeltranCastroArietaCecilia2015.JPG.pdf>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), pp. 287-297. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Janusik, L. & Wolvin, A. (2007). The communication research team as learning community. *Education*, 128(2), pp. 169-188.
- Jiménez, J. & Calderón, R. (2010). La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional: Los casos de Argentina, México y Perú. En Vergara, M. y Ríos, J. (Ed.), *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*, pp. 171-184. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana y Asociación de Colegios Parroquiales de Iquitos y Punchana. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/27/19.pdf>
- Jiménez-Rodrigo, M. & Guzmán-Ordaz, R. (2016). Definiendo a los otros: Relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia*, 23(71), p. 13-39. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S14054352016000200013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14054352016000200013&lng=es&tlng=es)
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural: materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO.

- Kaplún, G. (2012). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *Intercambios*, 1(1). Recuperado de <http://intercambios.cse.edu.uy/la-integralidad-como-movimiento-instituyente-en-la-universidad/>
- Lazo, M. A. (2011). La interdisciplinariedad y la integralidad una necesidad de los profesionales de la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27). Recuperado de [www.eumed.net/rev/ced/27/malp.htm](http://www.eumed.net/rev/ced/27/malp.htm)
- Lenoir, R. (1974). *Les Exclus: Un Français sur Dix*. Paris: Editions du Seuil.
- Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.
- López-Aranguren, E. (1986). El análisis de contenido. En Manuel García Ferrando, Jesús Ibañez y Francisco Alvira (Ed.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*, pp. 365-396. Madrid: Alianza Editorial.
- López-Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 4(18), pp. 4-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739002>
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), pp. 131-160.
- Luque, C., Aranzazu, T., Jaramillo, M., Martínez, J.D. & Boloña, T. (2008). *Proyecto de Mejoramiento: Integralidad Curricular. Documento de trabajo No. 8*. Recuperado de [http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/page/gpv2\\_upb\\_medellin/pgv2\\_m065\\_planeacion/pgv2\\_m065030\\_autoevaluacion/pgv2\\_m065040\\_autoevaluacion/resultado%20proyectos%20de%20mejoramiento%202004-2008/proyecto%20de%20mejoramiento%20curricular.pdf](http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/page/gpv2_upb_medellin/pgv2_m065_planeacion/pgv2_m065030_autoevaluacion/pgv2_m065040_autoevaluacion/resultado%20proyectos%20de%20mejoramiento%202004-2008/proyecto%20de%20mejoramiento%20curricular.pdf)
- Llorente, M., Guarín, S. & Rivas, A. (2014). La Construcción de la Paz en Colombia y el Reto del Cambio. En Instituto Catalán Internacional para la Paz –ICIP (Ed.), *Colombia en el Postconflicto Violento: Retos y Escenarios para la Construcción de la*

Paz, No. 20. Recuperado de <http://www.icip-perlapau.cat/numero20/pdf-esp/Per-la-Pau-n20-ESP.pdf>

Mayntz, R, Holm, K & Hubner, P. (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial.

Mantovani, J. (1966). *Implicaciones filosóficas de la educación*. Buenos Aires: Eudeba.

Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. & Hernández, L. (2009). *Guía para la inclusión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>

Margalef, L. & Arenas, M. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), pp. 13-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>

Marín, M. A. (2008). Atención educativa en contextos interculturales. En Sarto, M, P., y Vanegas M, E. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, pp. 59-69.

Salamanca, España: SAID

Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*, 61(2), pp. 120-130.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, 8(1).

Recuperado de

<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Martínez, M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: Hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (1), pp. 43-54.

- Martínez, M. (2011). Programas inclusivos: el reto de la equidad en el acceso a la educación universitaria en Chile. *Tinkazos*, 14(30), pp. 145-165. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1990-4512011000200007&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1990-4512011000200007&script=sci_arttext&tlng=es)
- Mayer, R. & Quellet, F. (1991) *Méthodologie de recherche pour les interventants sociaux*. Boucherville: Gætan Morin Editeur.
- Medina, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. *Guillermo de Ockham*, 6(1), p. 79-89. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312257006>
- Meléndez, L. (2009). El Currículo de la inclusión. En M<sup>a</sup> Pilar Sarto Martín & M<sup>a</sup> Eugenia Venegas Renault (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Recuperado de <http://sid.usal.es/idos/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Melo, L. A., Ramos, J. E., & Hernández, P. O. (2014). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de economía, Banco de la República de Colombia*, 1(808), pp. 1-50. Recuperado de [http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura\\_finanzas/pdf/be\\_808.pdf](http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/be_808.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Educación Superior por Ciclos y Competencias. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-239511\\_archivo\\_pdf\\_politica\\_ciclos.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-239511_archivo_pdf_politica_ciclos.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *La flexibilidad curricular en las IES de Colombia*. Bogotá: Secretaría General-Procesos editoriales. Recuperado de [http://aspucol.org/sitio/wp-content/uploads/2012/03/flexibilidad\\_y\\_educacion\\_superior\\_en\\_colombia.pdf](http://aspucol.org/sitio/wp-content/uploads/2012/03/flexibilidad_y_educacion_superior_en_colombia.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Síntesis Estadística del Departamento de Santander*. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352\\_santander.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_santander.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Permanencia y Graduación: Una apuesta por la Equidad en Educación Superior. *Educación Superior en Cifras*, 9. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-350451\\_recurso\\_9.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_9.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). ¿Qué porcentaje de nuestros bachilleres ingresa de manera inmediata a la educación superior? *Educación Superior en Cifras*, 11. Recuperado de [www.mineduccion.gov.co/1759/articles-350451\\_recurso\\_11.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_11.pdf)
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 70, pp. 95-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140385005>
- Molina, A. (2010). La investigación acción y el enfoque holístico configuracional en una pedagogía inclusiva, lúdica y creativa para la estimulación de las competencias afectivas. *Praxis*, 6, pp. 143-160. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/download/83/76>.
- Mosquera, C. & Soto, E. (2013). *La flexibilidad curricular en las IES de Colombia*. Documento Sala de Coordinadores de CONACES. Recuperado de [http://umanizales.edu.co/documentos/dir\\_docencia/interes/1.pdf](http://umanizales.edu.co/documentos/dir_docencia/interes/1.pdf)



- Muntaner, J. (Septiembre, 2010). De la Integración a la Inclusión: Un nuevo modelo educativo. *Sexto Congreso Nacional de tecnología educativa y atención a la diversidad*. Universidad de Murcia, España. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Navarro, A. Álvarez, A., & Gottifredi, J. (1997). Pertinencia social de la universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional. *Educación Superior y Sociedad*, 8(2), p. 75-96.
- Nieto, L. (Octubre, 2002). La Flexibilidad Curricular en la Educación Superior. *XXXII Reunión anual de directores de la asociación mexicana de educación agrícola Superior*. Evento dirigido por Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, México. Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurr.pdf>
- Obaya, V. & Martínez, H. (2002). El Curriculum flexible. *Contactos*, 46, pp. 54-58.
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2016). *Indicadores de la U*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.co/>
- Okuda, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Olmo, M. & Hernández, C. (2004) Diversidad cultural y educación: La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Simposio dirigido por Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante, España.

Olivencia, L., & Jimenez A. S. J. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*,8.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. España, 7-10 de junio de 1994: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Paris: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-. (2000). *Desafíos de la educación: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO-. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista Prelac*, 1, pp. 1-193. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO-.

(2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. UNESCO, Nueva York. Recuperado de

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO-

(2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación*. UNESCO, Ginebra. Recuperado de

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-.

(2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La Educación en Colombia*. Traducción del MEN.

Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

Orozco, J., Olaya, A. & Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad?

Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, pp. 161-181. Recuperado de <http://rieoei.org/rie51a08.pdf>

Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Servín, C. Suárez, L. & Ruíz, B. (2007).

*Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación*. Red Interamericana de Educación Docente -RIED, 10(1),

p.p. 145-173. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Ried-2007-numero1-2040/Documento.pdf>

Ortega, J. (S.f). *Calidad de la Educación*. Recuperado de

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n18/1-18-2.pdf>

- Padilla, A. (2011) Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4), p. 670-699.
- Parra, M. (2005). Condiciones de trabajo y salud en el trabajo docente. *Prelac: Protagonismo Docente en el Cambio Educativo*, pp. 134-145.
- Parra, C. (2012). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Isees*, 8, pp. 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3777544.pdf>
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), p. 39-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195362>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos del futuro. *Educación Inclusiva*, 3(2), p. 125-142.
- Pedroza, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de Educar*, 7(13), pp. 69-98. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171304>
- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: Reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), p. 192-181.
- Raga, J.T. (2008). Claros y oscuros en el proceso de evaluación de la calidad en las universidades. En: Michavila, F. (Ed.). *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria (estrategias de mejora en la gestión)*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Ramírez, I. (2012). *Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica*. Disponible en [www.Josefa.aprenderapensar.net/files/2012/04/PARADIGMAS.doc](http://www.Josefa.aprenderapensar.net/files/2012/04/PARADIGMAS.doc)
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid, España: Autor. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia 1991*. Santafé de Bogotá: Ediciones J.R. Bernal.
- Retamal, X. R. (2008). Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: precisiones conceptuales y metodológicas. *Última Década*, 16 (29), p. 71-99.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31 (1), p. 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Robalino, M. (2005). Actor o protagonista: Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Prelac*, 1. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, pp. 6-23.
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad: Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), p. 457-479.
- Rodríguez, L. & Rodríguez, J. (s.f.) Por una educación inclusiva que pretende el respeto a la diversidad. *VariEduca*. Recuperado de <https://varieduca.jimdo.com/art%C3%ADculos-sobre-discapacidad/por-una-educaci%C3%B3n-inclusiva-que-pretende-el-respeto-a-la-diversidad>
- Rodríguez, A., Álvarez, E., & García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: El valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 25 (1).
- Rodríguez, R. (1999). *Investigación y currículo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted06\\_06arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted06_06arti.pdf)
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Educación y Diversidad. El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda* (Tesis de maestría, no publicada).

- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación* (10ª edición). Guatemala: Editorial Episteme.
- Sacristán, J. (1997). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: Los abismos de la etapa postmoderna. *Heuresis*, 378. Recuperado de <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html>
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 34(2), p. 169-178.
- Seda, J. (2015). *Discapacidad y Universidad: interacción y respuesta institucional, estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Silva, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, 33 (spe), pp. 102-114. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es)
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y Pedagogía*, 17(41), pp. 11-22. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>
- Suárez, S. & Zapata, P. (2014). Consideraciones para una educación inclusiva. *Reflexiones y saberes*, 1(1), pp. 77-82. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/517>
- Sutz, J. (2011). La inclusión social como problema para la investigación y la innovación. En Tania Pérez Bustos & Marcela Lozano Borda (Ed.), *Ciencia, tecnología y democracia:*

*Reflexiones en torno a la apropiación social del conocimiento*. Medellín: Colciencias & Universidad EAFIT.

Talou, C. L.; Borzi, S.; Sánchez, M. J.; Gómez, M. F.; Escobar, S. & Hernández, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, 11, pp. 125-145. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf%20Inclusi%C3%B3n%20escolar:%20Reflexiones%20desde%20las%20concepciones%20y%20opiniones%20de%20los%20docentes](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf%20Inclusi%C3%B3n%20escolar:%20Reflexiones%20desde%20las%20concepciones%20y%20opiniones%20de%20los%20docentes)

Tamayo, M. (s.f). *La interdisciplinariedad*. Cali: ICESI. Recuperado de [https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/item/5342/1/interdisciplinariedad.pdf](https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/5342/1/interdisciplinariedad.pdf)

Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, pp. 63-78. Recuperado de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie10a03.pdf>

Torres, F. J. S., & Zúñiga, J. M. (2012). *La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto?* Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Economía, CEDE.

Tünnermann, C. (1995). Una nueva visión de la Educación Superior. *Educación Superior y Sociedad*, 6 (1), pp. 23-136.

Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. (2001). *El nacimiento de una Obra: Actas de Fundación del Instituto Caldas y de la UNAB*. Bucaramanga: Editorial UNAB.

Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2012). *Proyecto Educativo Institucional: Actualización*. Bucaramanga: UNAB. Recuperado de [http://www.unab.edu.co/sites/default/files/archivos/nosotros/pei/proyecto\\_educativo\\_institucional.pdf](http://www.unab.edu.co/sites/default/files/archivos/nosotros/pei/proyecto_educativo_institucional.pdf)

- Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2018*. Recuperado de <http://intranet.unab.edu.co/Archivos/Calidad/Plandesarrollo2013.pdf>
- Valera, R. & Deulofeo, E. (Noviembre, 2006). El problema de la educación para la integralidad: un desafío para la universidad del siglo XXI. *Sexto Seminario Da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente*. Seminario dirigido por Universidade do Estado do Rio de Janeiro –UERJ-, Rio de Janeiro. Recuperado de [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_3/el\\_prob\\_d\\_e\\_la\\_educacion.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_3/el_prob_d_e_la_educacion.pdf)
- Vallant, D. (2005). Reformas educativas y el rol de docentes. *Prelac*, 1. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO.
- Vergara, M. (2010). La atención a la interculturalidad, una utopía en construcción: el caso de México. En Vergara, M. y Ríos, J. (Ed.), *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*, pp. 127-148. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/27/19.pdf>
- Wompner, F. (2008). Educación Integral: la llave para una nueva era. *Entelequia: Revista interdisciplinar*, 6, pp. 177-192
- Yarza de los Ríos, V.A. (2011). Educadores especiales en la educación inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿Perfil personal o productor de saber? *Currículo sem Fronteiras*, 11 (1), p. 34-41. Recuperado de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3924/1/RiosAlexander\\_2011\\_educadoresespeciales.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3924/1/RiosAlexander_2011_educadoresespeciales.pdf)



# ANEXOS

## Anexo 1: Validación de Juicio de Expertos Cuestionario a Estudiantes

### VALIDACIÓN CON JUICIO DE EXPERTO

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO TÉCNICA DE APLICACIÓN: ENCUESTA ONLINE

Estimado Dr. Roberto Sancho Larranaga

El cuestionario se aplicará en la investigación "Inclusión Social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia".

Su objetivo general es "Describir el grado de inclusión social en la formación presencial de la UNAB según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional".

Los objetivos específicos son:

- 1- Identificar las percepciones que tienen estudiantes, docentes y directivos sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.
- 2- Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que aluden a la inclusión social en los perfiles de carrera.
- 3- Determinar los retos y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a los indicadores estudiados.

Por su formación y experiencia profesional le agradeceré revise el instrumento que se le ha entregado aparte, y en esta hoja vaya marcando lo que corresponda por cada pregunta o ítem. Sus observaciones servirán para mejorar y hacerlo más comprensible y enfocado al objetivo que tiene el cuestionario. Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, revise el instrumento que se le proporcionó y en la pauta valore la calidad de cada ítem.

Muchas gracias por su colaboración.

#### DATOS GENERALES

Nombre completo del Experto Informante ROBERTO SANCHO LARRAÑAGA.....

Título/s Profesional LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y LETRAS.....

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

Grado/s Académico/s DOCTORADO EM HISTORIA.....

Institución donde trabaja UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Cargo que ocupa DOCENTE TITULAR.....

Años de experiencia profesional QUINCE.....

Años en el Cargo que ocupa TRECE.....

Fono 301-4642276.....

Correo electrónico [rsancho@unab.edu.co](mailto:rsancho@unab.edu.co) .....

Pregunta - Ítem	Criterios de validación Marque donde corresponda						Observaciones Sugerencias de mejora
	Relación con el objetivo de estudio		Texto comprensible		Coherencia interna		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. La UNAB admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica o situaciones de vulnerabilidad como necesidades educativas por discapacidad y desplazamiento, entre otras		X		X		X	Texto muy extenso, además hay algunos elementos que generan confusión. Considero que se puede suprimir "del sector". Preguntar sobre admisión en una universidad privada y la condición socioeconómica también induce a que todas las respuestas se orienten al no. Hay demasiados aspectos a evaluar en definitiva, intentar juntar algunos o suprimir si no están estrechamente ligados a los objetivos.
2. En la institución los profesores y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se	X		X		X		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

<i>promueve el respeto y la valoración por la diversidad.</i>					
3. La UNAB invita a su comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia, que faciliten el aprendizaje, la participación, y la convivencia de toda la población	X		X	X	
4. La institución identifica oportunamente estudiantes en riesgo de exclusión.	X		X	X	
5. La UNAB identifica obstáculos que propician la exclusión e implementa estrategias para minimizarlos.	X		X	X	TAL VEZ SE REQUIERE MARCAR MÁS DIFERENCIA CON LA PREGUNTA ANTERIOR, IDENTIFICANDO ALGUNO DE LOS OBSTÁCULOS MÁS PROBABLES O COMUNES.
6. La institución realiza acciones de acompañamiento para garantizar la permanencia de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad (necesidades educativas por discapacidad, situación socio-económica, etc).	X		X	X	
7. La UNAB realiza acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.	X		X	X	
8. La institución cuenta con infraestructura tecnológica adecuada para garantizar el acceso y potenciar el aprendizaje de todos sus estudiantes a través del uso innovador de las TICs.	X		X	X	CAMBIA LA FUENTE, ESTÁ EN CURSIVA. SUPRIMIR "a través del uso innovador de las TICs."
9. La educación ofrecida por la UNAB fortalece de manera efectiva el desarrollo integral de la persona.	X		X	X	
10. La institución tiene mecanismos que aseguran la graduación de sus estudiantes.	X		X	X	IDENTIFICAR EN LA PREGUNTA ALGUNO DE LOS MECANISMOS PARA QUE NO QUEDE TAN ETÉREA.
11. La UNAB se relaciona con su entorno de manera dinámica y activa.	X		X	X	
12. La UNAB responde a las necesidades sociales de la región y el país, propiciando su desarrollo.	X		X	X	
13. La institución reconoce la diversidad entre sus estudiantes.	X		X	X	EN TÉRMINOS GENERALES SE PODRÍAN REAGRUPAR LAS

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

						PREGUNTAS POR TEMAS, CREO QUE FALTA UNA JERARQUIZACIÓN INTERNA DE LAS PREGUNTAS, A CONSEJO PARTIR DE LAS GENERALES HASTA LAS ESPECÍFICAS, DESDE EL TEMA DE ESTUDIO HASTA EL OBJETO DE ESTUDIO. PONER SUBITEM EN EL CUESTIONARIO, PARA QUE EL ENTREVISTADO SEPÁ EN QUE MOMENTO Y FRENTE A QUE ASPECTO ESTÁ RESPONDIENDO, LAS VARIABLES PUEDEN AYUDAR AQUÍ. AL HACER ESTE EJERCICIO DE REAGRUPAMIENTO POR PREGUNTAS ORIENTADOS A LOS MISMOS ASPECTOS, CREO QUE PUEDEN IDENTIFICARSE PREGUNTAS MUY SIMILARES, LO QUE PUEDE PERMITIR ACORTAR EL CUESTIONARIO.
14. La UNAB adapta sistemáticamente sus procesos para brindar atención adecuada a estudiantes con necesidades educativas diversas.	X		X	X		
15. La institución actualiza permanentemente a sus docentes para promover y fortalecer acciones de inclusión.	X		X	X		
16. La UNAB actualiza permanentemente al personal administrativo para promover y fortalecer acciones de inclusión.	X		X	X		
17. La institución promueve mecanismos flexibles de evaluación en la formación integral e inclusiva de los estudiantes.	X		X	X		
18. Los cursos ofrecidos por la UNAB integran diferentes saberes que facilitan la interpretación analítica de la realidad.	X		X	X		
19. En el aula de clase prima el valor del respeto por la diferencia.	X		X	X		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

20. En el aula de clase, se propicia el diálogo constructivo y propositivo.	X		X		X		
21. La UNAB promueve el uso de diferentes prácticas pedagógicas para atender a los estudiantes con necesidades educativas diversas.	X		X		X		
22. La institución forma profesionales con enfoque de inclusión social.	X		X		X		
23. Los profesores asumen la diversidad como un concepto fundamental dentro del proceso educativo.	X		X		X		
24. Los profesores implementan diferentes opciones en didáctica para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	X		X		X		
25. Los profesores desarrollan procesos pedagógicos que promueven la interculturalidad.	X		X		X		
26. Los profesores utilizan las TICs para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	X		X		X		
27. La UNAB favorece el conocimiento entre culturas y la comprensión de valores diferentes a los tradicionales.	X		X		X		
28. La UNAB sistemáticamente difunde el resultado de sus investigaciones en diferentes escenarios de impacto regional.	X		X		X		
29. La institución promueve espacios para la construcción colectiva de conocimiento que contribuye a la comprensión de su contexto	X		X		X		
30. La institución cuenta con estrategias innovadoras y herramientas tecnológicas para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación.	X		X		X		
31. La UNAB capacita y asigna adecuadamente el recurso humano para fomentar la educación inclusiva.	X		X		X		
32. La institución implementa procesos administrativos eficientes que facilitan la atención de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades	X		X		X		
33. La institución facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.	X		X		X		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

34. La UNAB promueve el trabajo en equipo y la articulación entre dependencias para favorecer los procesos de inclusión.	X		X		X		
35. La UNAB ofrece alternativas de apoyo financiero que permite a los estudiantes el acceso y permanencia en la institución.	X		X		X		
36. En este espacio, se formularon dos preguntas abiertas para darle la oportunidad al encuestado de expresar su opinión y/o sugerencia:  ¿Cuál es su opinión frente a una política universitaria de abrir las puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna? (Discapacitados, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc.)	X		X		X		
Teniendo en cuenta este escenario de universidad inclusiva, ¿cuáles acciones debería tomar la UNAB para fortalecer, moderar o detener este proceso?	X		X		X		

Nombre y firma de Juicio de Experto

ROBERTO SANCHO LARRAÑAGA \_\_\_\_\_

Fecha 27 de abril de 2015 \_\_\_\_\_

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

## VALIDACIÓN CON JUICIO DE EXPERTO

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO TÉCNICA DE APLICACIÓN: ENCUESTA ONLINE

Estimado Dr. (a): **Julio Benavides**

El cuestionario se aplicará en la investigación "Inclusión Social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia".

Su objetivo general es "Describir el grado de inclusión social en la formación presencial de la UNAB según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional".

Los objetivos específicos son:

- 1- Identificar las percepciones que tienen estudiantes, docentes y directivos sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.
- 2- Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que aluden a la inclusión social en los perfiles de carrera.
- 3- Determinar los retos y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a los indicadores estudiados.

Por su formación y experiencia profesional le agradeceré revise el instrumento que se le ha entregado aparte, y en esta hoja vaya marcando lo que corresponda por cada pregunta o ítem. Sus observaciones servirán para mejorar y hacerlo más comprensible y enfocado al objetivo que tiene el cuestionario. Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, revise el instrumento que se le proporcionó y en la pauta valore la calidad de cada ítem.

Muchas gracias por su colaboración.

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

### DATOS GENERALES

Nombre completo del Experto Informante...Julio Eduardo Benavides Campos

Título/s Profesional: Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Magister en Comunicación y Doctor en Historia

Grado/s Académico/s: Bachiller em Ciencias de la Comunicación, Magister en Comunicación y Doctor en Historia

Institución donde trabaja Universidad Autónoma de Bucaramanga Cargo que ocupa Docente titular

Años de experiencia profesional: 30 años..... Años en el Cargo que ocupa 12 años

Fono ...57-7-6436111 E- 613/149 Correo electrónico...jbenavides@unab.edu.co..

Pregunta - ítem	Criterios de validación Marque donde corresponda						Observaciones Sugerencias de mejora
	Relación con el objetivo de estudio		Texto comprensible		Coherencia Interna		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. La UNAB admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica o situaciones de vulnerabilidad como necesidades educativas por discapacidad y desplazamiento, entre otras	X		X		X		
2. En la institución los profesores y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y la valoración por la diversidad.	X		X		X		
3. La UNAB invita a su comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia, que faciliten el aprendizaje, la participación.	X		X		X		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

y la convivencia de toda la población					
4. La institución identifica oportunamente estudiantes en riesgo de exclusión.	X		X		X
5. La UNAB identifica obstáculos que propician la exclusión e implementa estrategias para minimizarlos.	X		X		X
6. La institución realiza acciones de acompañamiento para garantizar la permanencia de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad (necesidades educativas por discapacidad, situación socio-económica, etc).	X		X		X
7. La UNAB realiza acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.	X		X		X
8. La institución cuenta con infraestructura tecnológica adecuada para garantizar el acceso y potenciar el aprendizaje de todos sus estudiantes a través del uso innovador de las TICs.	X		X		X
9. La educación ofrecida por la UNAB fortalece de manera efectiva el desarrollo integral de la persona.	X		X		X
10. La institución tiene mecanismos que aseguran la graduación de sus estudiantes.	X		X		X
11. La UNAB se relaciona con su entorno de manera dinámica y activa.	X	X		X	X
12. La UNAB responde a las necesidades sociales de la región y el país, propiciando su desarrollo.	X	X		X	X
13. La institución reconoce la diversidad entre sus estudiantes.	X		X		X
14. La UNAB adapta sistemáticamente sus procesos para brindar atención adecuada a estudiantes con	X		X		X

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

Esta opción es general, necesita precisión. La palabra "entorno" puede acotarse a un ámbito específico, darle "apellido".  
 La palabra desarrollo puede ser un lugar común. ¿Si se le egraga al "desarrollo", la "una mejor calidad de vida".

necesidades educativas diversas.					
15. La institución actualiza permanentemente a sus docentes para promover y fortalecer acciones de inclusión.	X		X		X
16. La UNAB actualiza permanentemente al personal administrativo para promover y fortalecer acciones de inclusión.	X		X		X
17. La institución promueve mecanismos flexibles de evaluación en la formación integral e inclusiva de los estudiantes.	X		X		X
18. Los cursos ofrecidos por la UNAB integran diferentes saberes que facilitan la interpretación analítica de la realidad.	X		X		X
19. En el aula de clase prima el valor del respeto por la diferencia.	X		X		X
20. En el aula de clase, se propicia el diálogo constructivo y propositivo.	X	X	X		X
21. La UNAB promueve el uso de diferentes prácticas pedagógicas para atender a los estudiantes con necesidades educativas diversas.	X		X		X
22. La institución forma profesionales con enfoque de inclusión social.	X		X		X
23. Los profesores asumen la diversidad como un concepto fundamental dentro del proceso educativo.	X		X		X
24. Los profesores implementan diferentes opciones en didáctica para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	X		X		X
25. Los profesores desarrollan procesos pedagógicos que promueven la interculturalidad.	X		X		X
26. Los profesores utilizan las TICs para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	X		X		X

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

¿Faltaría complementar: en torno a la realidad colombiana?

27. La UNAB favorece el conocimiento entre culturas y la comprensión de valores diferentes a los tradicionales.	X		X	X	X		Usaría la palabra "reconocimiento", antes que "conocimiento", dado que se trata de una tasa que se construye dentro del currículo, pero, por fuera del plan de estudios.
28. La UNAB sistemáticamente difunde el resultado de sus investigaciones en diferentes escenarios de impacto regional.		X	X		X		La pregunta es interesante, pero, pensando en el número de las mismas, ¿cuál es la importancia de la misma?
29. La institución promueve espacios para la construcción colectiva de conocimiento que contribuye a la comprensión de su contexto.	X		X		X		
30. La institución cuenta con estrategias innovadoras y herramientas tecnológicas para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación.		X	X		X		No se aprecia con claridad la pertinencia con los objetivos propuestos.
31. La UNAB capacita y asigna adecuadamente el recurso humano para fomentar la educación inclusiva.	X		X		X		
32. La institución implementa procesos administrativos eficientes que facilitan la atención de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	X		X		X		
33. La institución facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.	X		X		X		
34. La UNAB promueve el trabajo en equipo y la articulación entre dependencias para favorecer los procesos de inclusión.	X		X		X		
35. La UNAB ofrece alternativas de apoyo financiero que permite a los estudiantes el acceso y permanencia en la institución.	X		X		X		
36. En este espacio, se formularon dos preguntas abiertas para darle la oportunidad al encuestado de expresar su opinión y/o sugerencia:	X		X		X		
¿Cuál es su opinión frente a una política universitaria							

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

de abrir las puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna? (Discapacitados, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc.)							
Teniendo en cuenta este escenario de universidad inclusiva, ¿cuáles acciones debería tomar la UNAB para fortalecer, moderar o detener este proceso?	X		X			X	Me confunde el hecho de que mencione la posibilidad de "moderar o detener" aquello que "debería ser". Recordamos que a lo largo del instrumento la lectura que se hace o aquello que prevalece en lo interrogado, de manera implícita, es la legitimación del derecho a la inclusión. Parece un contrasentido, esta pregunta. Sugiero agregar al "cuáles acciones" el "cómo haría para gestionar este proceso".

Un aspecto general para comentar es el hecho de que hay dos categorías relacionadas entre sí, pero claramente diferenciables. La primera es la de inclusión relacionada con la diversidad cultural y, otra, en la cual la inclusión (aunque nunca se diga explícitamente) se relaciona con las discapacidades. Por ejemplo, cuando se pregunta por la infraestructura, la lectura que se hace es el de contar con rampas o con ascensores con botonera en Braille. Algunas preguntas se direccionan hacia la inclusión por diversidad cultural y otras por la discapacidad. Ahora bien, cuando uno mira los objetivos, el tercero se refiere a una asunto cuya especificidad no remite sólo a un asunto de inclusión, sino a un tema de "condición" en quienes ingresan a la universidad y de la manera como la misma implementa acciones para llevar a feliz término al conjunto de la población estudiantil, esto abriría el tema a la "inclusión académica" en general.

Nombre y firma de Juicio de Experto

*José Eduardo Benavides Campos*

Fecha 15 de mayo de 2015

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

**VALIDACIÓN CON JUICIO DE EXPERTO**

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO TÉCNICA DE APLICACIÓN: ENCUESTA ONLINE

Estimado Dr. (a): **Ángel Nemeo Barba Rincón**

El cuestionario se aplicará en la investigación "Inclusión Social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia".

Su objetivo general es "Describir el grado de inclusión social en la formación presencial de la UNAB según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional".

Los objetivos específicos son:

- 1- Identificar las percepciones que tienen estudiantes, docentes y directivos sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.
- 2- Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que aluden a la inclusión social en los perfiles de carrera.
- 3- Determinar los retos y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a los indicadores estudiados.

Por su formación y experiencia profesional le agradeceré revise el instrumento que se le ha entregado aparte, y en esta hoja vaya marcando lo que corresponda por cada pregunta o ítem. Sus observaciones servirán para mejorar y hacerlo más comprensible y enfocado al objetivo que tiene el cuestionario. Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, revise el instrumento que se le proporcionó y en la pauta valore la calidad de cada ítem.

Muchas gracias por su colaboración.

**DATOS GENERALES**

Nombre completo del Experto Informante: **ÁNGEL N. BARBA RINCÓN**

Título/s Profesional: **Licenciado em Educación**

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

Grado/s Académico/s **Magister en Educación / Magister em Relaciones de Género...**  
Institución donde trabaja.....**UNAB**.....Cargo que ocupa **Director**...  
Años de experiencia profesional **30**..... Años en el Cargo que ocupa **8 años**.....  
Fono ..... Correo electrónico **abarbari@unab.edu.co**.....

Pregunta - ítem	Criterios de validación Marque donde corresponda						Observaciones Sugerencias de mejora
	Relación con el objetivo de estudio		Texto comprensible		Coherencia interna		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. La UNAB admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica o situaciones de vulnerabilidad como necesidades educativas por discapacidad y desplazamiento, entre otras	x		x				
2. En la institución los profesores y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y la valoración por la diversidad.	x		x				
3. La UNAB invita a su comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia, que faciliten el aprendizaje, la participación, y la convivencia de toda la población	x		x				
4. La institución identifica oportunamente estudiantes en riesgo de exclusión.	x		x				
5. La UNAB identifica obstáculos que propician la exclusión e implementa estrategias para minimizarlos.	x		x				

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

6. La institución realiza acciones de acompañamiento para garantizar la permanencia de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad (necesidades educativas por discapacidad, situación socio-económica, etc).	x		x				
7. La UNAB realiza acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.	x		x				
8. La institución cuenta con infraestructura tecnológica adecuada para garantizar el acceso y potenciar el aprendizaje de todos sus estudiantes a través del uso innovador de las TICs.	x		x				
9. La educación ofrecida por la UNAB fortalece de manera efectiva el desarrollo integral de la persona.	x		x				
10. La institución tiene mecanismos que aseguran la graduación de sus estudiantes.	x			x			¿Cuáles estudiantes? ¿todos o solo aquellos indicados como inclusivos?
11. La UNAB se relaciona con su entorno de manera dinámica y activa.						x	No percibo coherencia con el propósito
12. La UNAB responde a las necesidades sociales de la región y el país, propiciando su desarrollo.						x	No percibo coherencia con el propósito
13. La institución reconoce la diversidad entre sus estudiantes.	x		x				
14. La UNAB adapta sistemáticamente sus procesos para brindar atención adecuada a estudiantes con necesidades educativas diversas.	x		x				
15. La institución actualiza permanentemente a sus docentes para promover y fortalecer acciones de inclusión.	x		x				
16. La UNAB actualiza permanentemente al personal administrativo para promover y fortalecer acciones de inclusión.	x		x				
17. La institución promueve mecanismos flexibles de evaluación en la formación integral e inclusiva de los estudiantes.	x		x				
18. Los cursos ofrecidos por la UNAB integran diferentes saberes que facilitan la interpretación analítica de la realidad.	x		x				

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

19. En el aula de clase prima el valor del respeto por la diferencia.	x		x				
20. En el aula de clase, se propicia el diálogo constructivo y propositivo.	x		x				
21. La UNAB promueve el uso de diferentes prácticas pedagógicas para atender a los estudiantes con necesidades educativas diversas.	x		x				
22. La institución forma profesionales con enfoque de inclusión social.	x		x				
23. Los profesores asumen la diversidad como un concepto fundamental dentro del proceso educativo.	x		x				
24. Los profesores implementan diferentes opciones en didáctica para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	x		x				
25. Los profesores desarrollan procesos pedagógicos que promueven la interculturalidad.	x		x				
26. Los profesores utilizan las TICs para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	x		x				
27. La UNAB favorece el conocimiento entre culturas y la comprensión de valores diferentes a los tradicionales.	x		x				
28. La UNAB sistemáticamente difunde el resultado de sus investigaciones en diferentes escenarios de impacto regional.						x	No percibo relación con el propósito
29. La institución promueve espacios para la construcción colectiva de conocimiento que contribuye a la comprensión de su contexto						x	No percibo relación con el propósito
30. La institución cuenta con estrategias innovadoras y herramientas tecnológicas para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación.						x	No percibo relación con el propósito
31. La UNAB capacita y asigna adecuadamente el recurso humano para fomentar la educación inclusiva.	x		x				
32. La institución implementa procesos administrativos eficientes que facilitan la atención de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades	x		x				

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014



33. La institución facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.	x		x				
34. La UNAB promueve el trabajo en equipo y la articulación entre dependencias para favorecer los procesos de inclusión.	x		x				
35. La UNAB ofrece alternativas de apoyo financiero que permite a los estudiantes el acceso y permanencia en la institución.						x	No percibo relación con el propósito
36. En este espacio, se formularon dos preguntas abiertas para darle la oportunidad al encuestado de expresar su opinión y/o sugerencia:  ¿Cuál es su opinión frente a una política universitaria de abrir las puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna? (Discapacitados, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc.)  Teniendo en cuenta este escenario de universidad inclusiva, ¿cuáles acciones debería tomar la UNAB para fortalecer, moderar o detener este proceso?							

Nombre y firma de Juicio de Experto **ÁNGEL NEMECIO BARBA RINCÓN** \_\_\_\_\_

Fecha Abril 30 de 2015 \_\_\_\_\_

OJO:

- si está tratando sobre educación inclusiva debe abordar un lenguaje inclusivo. La inclusión también es de género.
- algunas preguntas me parecen más relacionadas con el ejercicio investigativo en general que con la educación inclusiva.

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

## Anexo 2: Validación de Juicio de Expertos: Cuestionario para Docentes

### VALIDACIÓN CON JUICIO DE EXPERTO

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO TÉCNICA DE APLICACIÓN: ENCUESTA ONLINE

**Estimado Dr. (a):**

El cuestionario se aplicará en la investigación "Inclusión Social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia".

Su objetivo general es "Describir el grado de inclusión social en la formación presencial de la UNAB según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional".

Los objetivos específicos son:

- 1- Identificar las percepciones que tienen estudiantes, docentes y directivos sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.
- 2- Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que aluden a la inclusión social en los perfiles de carrera.
- 3- Determinar los retos y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a los indicadores estudiados.

Por su formación y experiencia profesional le agradeceré revise el instrumento que se le ha entregado aparte, y en esta hoja vaya marcando lo que corresponda por cada pregunta o ítem. Sus observaciones servirán para mejorar y hacerlo más comprensible y enfocado al objetivo que tiene el cuestionario. Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, revise el instrumento que se le proporcionó y en la pauta valore la calidad de cada ítem.

Muchas gracias por su colaboración.

#### DATOS GENERALES

Nombre completo del Experto Informante ROBERTO SANCHO LARRAÑAGA  
Título/s Profesional LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y LETRAS

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

Grado/s Académico/s DOCTOR EM HISTORIA  
Institución donde trabaja UNAB Cargo que ocupa DOCENTE TITULAR  
Años de experiencia profesional: 17 Años en el Cargo que ocupa: 14  
Fono 6436111 extensión 613 Correo electrónico: rsancho@unab.edu.co

Pregunta - ítem	Criterios de validación Marque donde corresponda						Observaciones Sugerencias de mejora
	Relación con el objetivo de estudio		Texto comprensible		Coherencia interna		
	Si	No	Si	No	Si	No	
1. La UNAB admite a estudiantes en situación de vulnerabilidad sin discriminación alguna.	x			x	x		Tal vez se sugiere incluir la idea de inclusión social para ser más coherente con los objetivos, dado que "situación de vulnerabilidad" puede llevar a mayor confusión. Como es la primera pregunta tal vez se mejore especificando como se hace en la pregunta 5.
2. En la institución, profesores y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y la valoración por la diversidad.	x		x		x		
3. La UNAB promueve en la comunidad educativa actividades centradas en el respeto por la diferencia, facilitando el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.	x		x		x		
4. La institución identifica oportunamente	x		x		x		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

estudiantes en riesgo de exclusión.						
5. La institución realiza acciones de acompañamiento para garantizar la permanencia de todos sus estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad (necesidades educativas diversas, situación socio-económica, orientación sexual, etc.).	x		x		x	
6. La UNAB cuenta con la infraestructura adecuada para que todas las personas, incluyendo discapacitados, puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.	x		x		x	
7. La institución cuenta con infraestructura tecnológica adecuada para garantizar el acceso y fortalecimiento del aprendizaje de todos sus estudiantes.	x		x		x	
8. La educación ofrecida por la UNAB fortalece de manera efectiva el desarrollo integral de la persona.		x	x		x	Tal vez no está relacionada directamente con los objetivos, se sugiere articularlo más con estos.
9. La UNAB articula en el PEI los planes, programas y proyectos internacionales, nacionales, regionales y locales referidos a la atención a la diversidad.		x	x		x	No sé en qué medida conocen estos aspectos los docentes y si esto es crucial para los objetivos planteados.
10. La institución tiene mecanismos que aseguran la graduación de los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad.		x	x		x	No sé si hablar de "asegurar la graduación", sino el acompañamiento en los procesos de aprendizaje.
11. La UNAB se relaciona con su entorno de manera dinámica y activa.		x	x		x	No sé qué tan pertinente sea para los objetivos, mejorar articulación con estos.
12. La institución educativa establece alianzas con el	x		x		x	

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

sector productivo para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes al mundo laboral, incluso aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad y/o discapacidad.						
13. La UNAB responde a las necesidades sociales de la región y el país, propiciando su desarrollo.		x	x		x	No sé qué tan pertinente sea para los objetivos, mejorar articulación con estos.
14. La UNAB adapta sistemáticamente sus procesos para brindar atención adecuada a estudiantes con necesidades educativas diversas.	x		x		x	
15. En la UNAB el programa de inducción para el personal incluye acciones de sensibilización que los orientan en la comprensión y el respeto por la diferencia del ser humano.	x		x		x	
16. La institución actualiza permanentemente a sus docentes para promover y fortalecer acciones de inclusión	x		x		x	
17. La UNAB actualiza permanentemente al personal administrativo para promover y fortalecer acciones de inclusión	x		x		x	
18. En la UNAB la asignación académica se realiza de manera equitativa, en coherencia con los perfiles y fortalezas de los docentes y las demandas de atención a la diversidad de los estudiantes.	x		x		x	Tal vez quitaría "de manera equitativa", pues no se relaciona directamente con los objetivos.
19. En la UNAB la evaluación de desempeño de los docentes incluye las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad, incluyendo aquellas dirigidas a estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad y/o discapacidad.	x		x		x	

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

20. La institución promueve mecanismos flexibles de evaluación en la formación integral e inclusiva de los estudiantes.	x		x		x		
21. Los cursos ofrecidos por la UNAB integran diferentes saberes que facilitan la interpretación analítica de la realidad.		x	x		X		No sé qué tan pertinente sea para los objetivos, mejorar articulación con estos.
22. En el aula de clase prima el valor del respeto por la diferencia.	x		x		x		
23. En el aula de clase, se propicia el diálogo constructivo y propositivo.	x		x		x		
24. La UNAB promueve el uso de diferentes prácticas pedagógicas para atender a los y las estudiantes con necesidades educativas diversas.	x		x		x		
25. La institución forma profesionales con enfoque de inclusión social.	x		x		x		
26. Los docentes asumen la diversidad como un concepto fundamental dentro del proceso educativo.	x		x		x		
27. Los docentes implementan diferentes opciones en didáctica para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	x		x		x		
28. La UNAB favorece el conocimiento entre culturas y la comprensión de valores diferentes a los tradicionales.	x		x		x		
29. Los docentes desarrollan procesos pedagógicos que promueven la interculturalidad	x		x		x		
30. Los docentes utilizan las TIC's para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	x		x		x		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

31. La UNAB difunde sistemáticamente el resultado de sus investigaciones en diferentes escenarios de impacto regional.		x	x		x		No sé qué tan pertinente sea para los objetivos, mejorar articulación con estos.
32. La institución promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad, incluyendo aquellos dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad.	x		x		x		
33. La UNAB realiza acciones para identificar y visibilizar experiencias significativas de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales, que sirvan como modelo para la atención a la diversidad.	x		x		x		
34. La institución promueve espacios para la construcción colectiva de conocimiento que contribuye a la comprensión de su contexto.		x	x		x		No sé qué tan pertinente sea para los objetivos, mejorar articulación con estos.
35. La institución cuenta con estrategias innovadoras y herramientas tecnológicas para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación.		x	x		x		No sé qué tan pertinente sea para los objetivos, mejorar articulación con estos.
36. La institución implementa procesos administrativos eficientes que facilitan la atención de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	x		x		x		
37. La institución facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.		x		x	x		La pregunta está muy vaga y amplia. No sé qué tan pertinente sea para los objetivos, mejorar articulación con estos.
38. La UNAB promueve el trabajo en equipo y la articulación entre dependencias para favorecer los procesos de inclusión.	x		x		x		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

39. La UNAB ofrece alternativas de apoyo financiero que permite a los estudiantes el acceso y permanencia en la institución.	x		x		x		
--	---	--	---	--	---	--	--

• Conteste brevemente y con la mayor honestidad posible la siguiente pregunta:

40. ¿Cuál es su opinión frente a una política universitaria de abrir las puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna (Discapacitados, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc.)?

¿Qué sugiere a la institución en este sentido?

---



---



---

Nombre y firma de Juicio de Experto ROBERTO SANCHO LARRAÑAGA

Fecha 4 OCTUBRE 2015

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

#### VALIDACIÓN CON JUICIO DE EXPERTO

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO TÉCNICA DE APLICACIÓN: ENCUESTA ONLINE

Estimado Dr. (a):

El cuestionario se aplicará en la investigación "Inclusión Social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia".

Su objetivo general es "Describir el grado de inclusión social en la formación presencial de la UNAB según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional".

Los objetivos específicos son:

- 1- Identificar las percepciones que tienen estudiantes, docentes y directivos sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.
- 2- Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que aluden a la inclusión social en los perfiles de carrera.
- 3- Determinar los retos y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a los indicadores estudiados.

Por su formación y experiencia profesional le agradeceré revise el instrumento que se le ha entregado aparte, y en esta hoja vaya marcando lo que corresponda por cada pregunta o ítem. Sus observaciones servirán para mejorar y hacerlo más comprensible y enfocado al objetivo que tiene el cuestionario. Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, revise el instrumento que se le proporcionó y en la pauta valore la calidad de cada ítem.

Muchas gracias por su colaboración.

#### DATOS GENERALES

Nombre completo del Experto Informante... Julio Eduardo Benavides Campos .....

Título/s Profesional.....

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

Grado/s Académico/s... **Magíster en Comunicación y Doctor en Historia**.....  
 Institución donde trabaja... **Universidad Autónoma de Bucaramanga** ...Cargo que ocupa... **Docente titular** .....  
 Años de experiencia profesional... **30**..... Años en el Cargo que ocupa... **3**.....  
 Fono ..... **6436111 Ext.613-148**..... Correo electrónico..... **jbenavides@unab.edu.co**....

Pregunta - ítem	Criterios de validación Marque donde corresponda						Observaciones Sugerencias de mejora
	Relación con el objetivo de estudio		Texto comprensible		Coherencia interna		
	Si	No	Si	No	Si	No	
1. La UNAB admite a estudiantes en situación de vulnerabilidad sin discriminación alguna.	X		X		X		
2. En la institución, profesores y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y la valoración por la diversidad.	X		X		X		
3. La UNAB promueve en la comunidad educativa actividades centradas en el respeto por la diferencia, facilitando el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.	X		X			X	"Promueve... facilitando". El facilitando no ayuda a entenderlo como una implicación respecto de la promoción, esto porque le hace falta un "apellido" a ese aprendizaje, a esa participación y a esa convivencia.
4. La institución identifica oportunamente estudiantes en riesgo de exclusión.	X		X		X		El "oportunamente" se deja al criterio de quien contesta.
5. La institución realiza acciones de acompañamiento para garantizar la permanencia de todos sus estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad (necesidades	X		X		X		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

educativas diversas, situación socio-económica, orientación sexual, etc.).							
6. La UNAB cuenta con la infraestructura adecuada para que todas las personas, incluyendo discapacitados, puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.	X		X		X		
7. La institución cuenta con infraestructura tecnológica adecuada para garantizar el acceso y fortalecimiento del aprendizaje de todos sus estudiantes.	X		X		X		Esta pregunta y la "8", funcionan bien como preguntas que no hablan directamente, más si implícitamente, de la inclusión.
8. La educación ofrecida por la UNAB fortalece de manera efectiva el desarrollo integral de la persona.	X		X		X		
9. La UNAB articula en el PEI los planes, programas y proyectos internacionales, nacionales, regionales y locales referidos a la atención a la diversidad.							Habría de que decir, "a partir del PEI", dado el carácter del documento.
10. La institución tiene mecanismos que aseguran la graduación de <b>los y las</b> estudiantes en situación de vulnerabilidad.	X		X		X		Antes se dijo "sus estudiantes". Sugiero mantener esa forma de redactar, pues se da un giro que induce a pensar en perspectiva de género.
11. La UNAB se relaciona con su entorno de manera dinámica y activa.		X	X		X		Siento la pregunta muy general. ¿Entorno cercano?...
12. La institución educativa establece alianzas con el sector productivo para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes al mundo laboral, incluso aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad y/o discapacidad.	X		X		X		

Comentado [1]: sus

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

13. La UNAB responde a las necesidades sociales de la región y el país, propiciando su desarrollo.	X		X		X		Aunque es general, puede servir como "pivote" para el cruce de variables.
14. La UNAB adapta sistemáticamente sus procesos para brindar atención adecuada a estudiantes con necesidades educativas diversas.	X		X		X		Propongo unificar formas de expresar lo mismo (salvo que me equivoque en la lectura). Por ejemplo, pregunta 12, se dice "una situación de vulnerabilidad y/o discapacidad" y en esta "necesidades educativas diversas".
15. En la UNAB el programa de inducción para el personal incluye acciones de sensibilización que los orientan en la comprensión y el respeto por la diferencia del ser humano.	X		X		X		
16. La institución actualiza permanentemente a sus docentes para promover y fortalecer acciones de inclusión	X		X		X		
17. La UNAB actualiza permanentemente al personal administrativo para promover y fortalecer acciones de inclusión	X		X		X		
18. En la UNAB la asignación académica se realiza de manera equitativa, en coherencia con los perfiles y fortalezas de los docentes y las demandas de atención a la diversidad de los estudiantes.	X		X		X		En realidad se preguntan dos cosas: la equidad dentro de un equipo y cómo ésta responde a ciertas demandas.
19. En la UNAB la evaluación de desempeño de los docentes incluye las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad, incluyendo aquellos dirigidos a estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad y/o discapacidad.	X		X		X		
20. La institución promueve mecanismos flexibles de evaluación en la formación integral e inclusiva de							La flexibilidad, al ser un "término" del argot de los procesos de registro

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

los estudiantes.							calificado, podría hacer pensar en créditos o prerrequisitos. "Adecuados" puede ser más ambiguo, pero se enmarca dentro de "percepciones".
21. Los cursos ofrecidos por la UNAB integran diferentes saberes que facilitan la interpretación analítica de la realidad.	X (es una relación indirecta)		X		X		
22. En el aula de clase prima el valor del respeto por la diferencia.	X		X		X		
23. En el aula de clase, se propicia el diálogo constructivo y propositivo.	X		X		X		
24. La UNAB promueve el uso de diferentes prácticas pedagógicas para atender a los y las estudiantes con necesidades educativas diversas.	X		X		X		"sus"
25. La institución forma profesionales con enfoque de inclusión social.	X		X		X		
26. Los docentes asumen la diversidad como un concepto fundamental dentro del proceso educativo.	X		X		X		
27. Los docentes implementan diferentes opciones en didáctica para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	X		X		X		
28. La UNAB favorece el conocimiento entre culturas y la comprensión de valores diferentes a los tradicionales.	X		X		X		
29. Los docentes desarrollan procesos pedagógicos que promueven la interculturalidad	X		X		X		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

30. Los docentes utilizan las TICs para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	X		X		X		TIC
31. La UNAB difunde sistemáticamente el resultado de sus investigaciones en diferentes escenarios de impacto regional.	X		X		X		
32. La institución promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad, incluyendo aquellos dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad.	X		X		X		
33. La UNAB realiza acciones para identificar y visibilizar experiencias significativas de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales, que sirvan como modelo para la atención a la diversidad.	X			X		X	Hay acciones para identificar, ¿eso que se identifica es insumo par atender necesidades educativas...?
34. La institución promueve espacios para la construcción colectiva de conocimiento que contribuye a la comprensión de su contexto.	X		X		X		
35. La institución cuenta con estrategias innovadoras y herramientas tecnológicas para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación.	X		X		X		Esta es una pregunta general, pero, igual que en otro comentario, puede ser un "pivote" en el cruce de variables.
36. La institución implementa procesos administrativos eficientes que facilitan la atención de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	X		X		X		
37. La institución facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.	X		X		X		
38. La UNAB promueve el trabajo en equipo y la	X		X		X		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

articulación entre dependencias para favorecer los procesos de inclusión.							
39. La UNAB ofrece alternativas de apoyo financiero que permite a los estudiantes el acceso y permanencia en la institución.	X		X		X		

• Conteste brevemente y con la mayor honestidad posible la siguiente pregunta:

40. ¿Cuál es su opinión frente a una política universitaria de abrir las puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna (Discapacitados, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc.)?

Comentario [12]: La pregunta presupone que no (o se trata de darlo mejor pero especificando una pa

¿Qué sugiere a la institución en este sentido?

---



---



---

Nombre y firma de Juicio de Experto \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014



**VALIDACIÓN CON JUICIO DE EXPERTO**

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO TÉCNICA DE APLICACIÓN: ENCUESTA ONLINE

**Estimado Dr. (a):**

El cuestionario se aplicará en la investigación "Inclusión Social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia".

Su objetivo general es "Describir el grado de inclusión social en la formación presencial de la UNAB según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional".

Los objetivos específicos son:

- 1- Identificar las percepciones que tienen estudiantes, docentes y directivos sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.
- 2- Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que aluden a la inclusión social en los perfiles de carrera.
- 3- Determinar los retos y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a los indicadores estudiados.

Por su formación y experiencia profesional le agradeceré revise el instrumento que se le ha entregado aparte, y en esta hoja vaya marcando lo que corresponda por cada pregunta o ítem. Sus observaciones servirán para mejorar y hacerlo más comprensible y enfocado al objetivo que tiene el cuestionario. Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, revise el instrumento que se le proporcionó y en la pauta valore la calidad de cada ítem.

Muchas gracias por su colaboración.

**DATOS GENERALES**

Nombre completo del Experto Informante\_ **ÁNGEL NEMECIO BARBA RINCÓN**  
 Título/s Profesional\_ **Licenciado en Educación, UIS**

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

Grado/s Académico/s: **Magister en Educación y Magister en Relaciones de Género. Candidato a Doctor**

Institución donde trabaja **UNAB**.....Cargo que ocupa **Director Académico**.....

Años de experiencia profesional **30**..... Años en el Cargo que ocupa **8**.....

Fono **3152328375**.....Correo electrónico **abarbari@unab.edu.co**..

Pregunta - ítem	Criterios de validación Marque donde corresponda						Observaciones Sugerencias de mejora
	Relación con el objetivo de estudio		Texto comprensible		Coherencia interna		
	Si	No	Si	No	Si	No	
1. La UNAB admite a estudiantes en situación de vulnerabilidad sin discriminación alguna.	x		x		x		La UNAB admite estudiantes...
2. En la institución, profesores y estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y la valoración por la diversidad.	x		x		x		
3. La UNAB promueve en la comunidad educativa actividades centradas en el respeto por la diferencia, facilitando el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.	x		x		x		
4. La institución identifica oportunamente estudiantes en riesgo de exclusión.	x		x		x		
5. La institución realiza acciones de acompañamiento para garantizar la permanencia de todos sus	x		x		x		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad (necesidades educativas diversas, situación socio-económica, orientación sexual, etc.).							
6. La UNAB cuenta con la infraestructura adecuada para que todas las personas, incluyendo discapacitados, puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.	x		x		x		La expresión <i>discapacitados</i> no se debe usar hoy. Habría que averiguar cuál es el término.
7. La institución cuenta con infraestructura tecnológica adecuada para garantizar el acceso y fortalecimiento del aprendizaje de todos sus estudiantes.		x		x		x	-Todos(as) -No está enfatizando en las personas vulnerables de exclusión.
8. La educación ofrecida por la UNAB fortalece de manera efectiva el desarrollo integral de la persona.	x		x		x		
9. La UNAB articula en el PEI los planes, programas y proyectos internacionales, nacionales, regionales y locales referidos a la atención a la diversidad.	x		x		x		
10. La institución tiene mecanismos que aseguran la graduación de los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad.	x		x		x		
11. La UNAB se relaciona con su entorno de manera dinámica y activa.		x		x		x	Esto no indica que la institución sea incluyente
12. La institución educativa establece alianzas con el sector productivo para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes al mundo laboral, incluso aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad y/o	x		x		x		-Los(as) estudiantes

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

discapacidad.							
13. La UNAB responde a las necesidades sociales de la región y el país, propiciando su desarrollo.		x		x		x	Esto no indica que la institución sea incluyente
14. La UNAB adapta sistemáticamente sus procesos para brindar atención adecuada a estudiantes con necesidades educativas diversas.	x			x		x	¿Cuáles procesos?
15. En la UNAB el programa de inducción para el personal incluye acciones de sensibilización que los orientan en la comprensión y el respeto por la diferencia del ser humano.	x		x		x		
16. La institución actualiza permanentemente a sus docentes para promover y fortalecer acciones de inclusión	x		x		x		
17. La UNAB actualiza permanentemente al personal administrativo para promover y fortalecer acciones de inclusión	x		x		x		
18. En la UNAB la asignación académica se realiza de manera equitativa, en coherencia con los perfiles y fortalezas de los docentes y las demandas de atención a la diversidad de los estudiantes.	x			x	x		Afirmación confusa.
19. En la UNAB la evaluación de desempeño de los docentes incluye las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad, incluyendo aquellas dirigidas a estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad y/o discapacidad.	x		x		x		
20. La institución promueve mecanismos flexibles de evaluación en la formación integral e inclusiva de los estudiantes.	x		x		x		
21. Los cursos ofrecidos por la UNAB integran diferentes saberes que facilitan la interpretación		x		x		x	No es coherente con este ejercicio

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
2014

analítica de la realidad.							
22. En el aula de clase prima el valor del respeto por la diferencia.	x		x		x		
23. En el aula de clase, se propicia el diálogo constructivo y propositivo.	x			x	x		Se puede presentar así no existan personas vulnerables
24. La UNAB promueve el uso de diferentes prácticas pedagógicas para atender a los y las estudiantes con necesidades educativas diversas.	x		x		x		
25. La institución forma profesionales con enfoque de inclusión social.	x		x		x		
26. Los docentes asumen la diversidad como un concepto fundamental dentro del proceso educativo.	x		x		x		
27. Los docentes implementan diferentes opciones en didáctica para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	x		x		x		
28. La UNAB favorece el conocimiento entre culturas y la comprensión de valores diferentes a los tradicionales.	x		x		x		
29. Los docentes desarrollan procesos pedagógicos que promueven la interculturalidad	x		x		x		
30. Los docentes utilizan las TIC's para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	x		x		x		-De los(as)
31. La UNAB difunde sistemáticamente el resultado de sus investigaciones en diferentes escenarios de impacto regional.	x			x		x	Se puede presentar así no existan personas vulnerables
32. La institución promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad,	x		x		x		

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

incluyendo aquellos dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad.							
33. La UNAB realiza acciones para identificar y visibilizar experiencias significativas de poblaciones en situaciones de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales, que sirvan como modelo para la atención a la diversidad.	x		x		x		
34. La institución promueve espacios para la construcción colectiva de conocimiento que contribuye a la comprensión de su contexto.		x		x		x	Se puede presentar así no existan personas vulnerables
35. La institución cuenta con estrategias innovadoras y herramientas tecnológicas para potenciar la interdisciplinariedad en la investigación.		x		x		x	No percibo relación con el objetivo principal
36. La institución implementa procesos administrativos eficientes que facilitan la atención de los estudiantes, de acuerdo con sus características y necesidades.	x		x		x		-De los(as)
37. La institución facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.	x			x		x	No percibo relación con el objetivo general
38. La UNAB promueve el trabajo en equipo y la articulación entre dependencias para favorecer los procesos de inclusión.	x		x		x		
39. La UNAB ofrece alternativas de apoyo financiero que permite a los estudiantes el acceso y permanencia en la institución.	x			x		x	No percibo relación con el objetivo general

• Conteste brevemente y con la mayor honestidad posible la siguiente pregunta:

Apuntes de clases - Validación Juicio Experto  
 Prof. Dra. Susana Barrera Andaur  
 2014

40. ¿Cuál es su opinión frente a una política universitaria de abrir las puertas para recibir y atender a todos los sectores de la población sin discriminación alguna (Discapacitados, reinsertados, desplazados, preferencia sexual diversa, etc.)?

¿Qué sugiere a la institución en este sentido?

Hoy es un deber de las universidades recibir y atender cualquier tipo de persona sin discriminación alguna, por lo tanto, se deben crear programas o proyectos que lo permitan. Lo anterior, no debe ser solo competencia de los Bienestares Universitarios, también deben estar incluidas las carreras y la administración institucional.



Nombre y firma de Juicio de Experto: Ángel Nemeo Barba Rincón

Fecha Agosto 14 de 2015 \_\_\_\_\_

# Anexo 3: Validación de Juicio de Expertos: Rúbrica para Análisis Documental

VALIDACIÓN CON JUICIO DE EXPERTO									
INSTRUMENTO: RÚBRICA TÉCNICA DE APLICACIÓN: ANÁLISIS DE CONTENIDO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES									
<p>Estimado Dr. (a):</p> <p>La rúbrica se aplicó en la investigación "Inclusión Social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia".</p> <p>Su objetivo general es "Describir el grado de inclusión social en la formación presencial de la UNAB según lineamientos del Ministerio de Educación nacional".</p> <p>Los objetivos específicos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las percepciones que tienen estudiantes, docentes y directivos sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.</li> <li>2. Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que atienden a la inclusión social en su perfil de carrera.</li> <li>3. Determinar los retos y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a las indicaciones de los estudiantes.</li> </ol> <p>Por su formación y experiencia profesional le agradeceré revise el instrumento y en esa hoja revise marcando lo que correspondió por cada pregunta o ítem. Sus observaciones servirán para mejorar y hacerlo más comprensible y enfocado al objetivo que tiene la rúbrica.</p> <p>Por favor, revise el instrumento que se le proporcionó y en la pauta valore la calidad de cada ítem. Muchas gracias por su colaboración.</p>									
Nombre completo del experto informante:	Roberto Sancho Larrabaga	Grado(s) Académico(s):	Doctorado	Cargo que ocupa:	Docente Titular	Años en el cargo:	14		
Título(s) profesional(es):	Licenciado en Filosofía y Letras, Maestro	Institución donde labora:	Universidad Autónoma de Bucaramanga	Años de experiencia:	16	Teléfono y correo:	310461@unab.edu.co		
VARIABLE	VALORACIÓN	CRITERIO	Criterios de validación - Marque donde correspondía						Observaciones - sugerencias de mejora
			Relación con el objetivo de estudio		Texto comprendido		Coherencia interna		
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Integralidad	Calidad	Muy adecuado	X				X		Tengo dudas sobre la pertinencia de adjetivos a valorar, considero que se puede sustituir "optimo"
		Regulamente adecuado	X		X				Tengo dudas sobre la pertinencia de adjetivos a valorar, considero que se puede sustituir "optimo"
		Inadecuado	X		X				Tengo dudas sobre la pertinencia de adjetivos a valorar, considero que se puede sustituir "optimo"
	Pertinencia	Muy adecuado	X						Se habla de entorno pero no tanto de los individuos de ese entorno social
		Regulamente adecuado	X		X				Se habla de entorno pero no tanto de los individuos de ese entorno social
		Inadecuado	X		X				Se habla de entorno pero no tanto de los individuos de ese entorno social
Flexibilidad	Adaptabilidad	Muy adecuado	X						
		Regulamente adecuado	X						
		Inadecuado	X						
	Actualización	Muy adecuado	X						
		Regulamente adecuado	X						
		Inadecuado	X						
Procesos académicos inclusivos	Interdisciplinariedad	Muy adecuado	X		X		X		Sí, muy teórico, incluir lo inclusivo
		Regulamente adecuado	X		X		X		Sí, muy teórico, incluir lo inclusivo
		Inadecuado	X		X		X		Sí, muy teórico, incluir lo inclusivo
	Pedagogía	Muy adecuado	X						
		Regulamente adecuado	X						
		Inadecuado	X						
Evaluación	Muy adecuado	X		X		X		Sí, muy teórico, incluir lo inclusivo	
	Regulamente adecuado	X		X		X		Sí, muy teórico, incluir lo inclusivo	
	Inadecuado	X		X		X		Sí, muy teórico, incluir lo inclusivo	
Profesores inclusivos	Respeto por la Diversidad	Muy adecuado	X		X		X		
		Regulamente adecuado	X		X		X		
		Inadecuado	X		X		X		
	Innovación	Muy adecuado	X		X		X		Sí, muy teórico, incluir lo inclusivo
		Regulamente adecuado	X		X		X		Sí, muy teórico, incluir lo inclusivo
		Inadecuado	X		X		X		Sí, muy teórico, incluir lo inclusivo
Espacios de Investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo	Interculturalidad	Muy adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Regulamente adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Inadecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
	Transparencia y Apropiación social del conocimiento	Muy adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Regulamente adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Inadecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
Estructura administrativa y financiera que sostiene las estrategias y acciones de educación inclusiva	Recurso humano	Muy adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Regulamente adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Inadecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
	Procesos flexibles	Muy adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Regulamente adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Inadecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
Pública Institucional Inclusiva	Permanencia Estudiantil	Muy adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Regulamente adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Inadecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
	Participación de la Comunidad	Muy adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Regulamente adecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
		Inadecuado	X		X		X		Incluir en la redacción, el objeto de estudio, la inclusión social
Nombre:	ROBERTO SANCHEZ LARRABAGA								
Fecha:									

VALIDACION CON JUICIO DE EXPERTO		TECNICA DE APLICACION - ANALISIS DE CONTENIDO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES		Criterios de validación - Marque donde corresponda				Observaciones - sugerencias de mejora		
INSTRUMENTO RUBRICA				Relación con el objetivo de estudio		Texto comprendido			Coherencia interna	
Estimado Dr. (a):				SI	NO	SI	NO	SI	NO	
<p>La rubrica se aplicará en la investigación "Estado Social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según el Ministerio del Ministerio de Educación de Colombia".</p> <p>Se objetivo general: "Describir el grado de inclusión social en la formación profesional de la UAB según el Ministerio de Educación de Colombia".</p> <p>Los objetivos específicos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Identificar las percepciones que tienen estudiantes, docentes y directivos sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado profesional de la UAB.</li> <li>Analizar las políticas institucionales y comprender los niveles de inclusión social en la formación profesional de la UAB.</li> <li>Determinar las vías y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a las indicaciones de la UAB.</li> </ol> <p>Por su formación y experiencia profesional le agradeceré revisar el instrumento y en esta hoja vaya marcando lo que corresponde por cada pregunta o ítem. Sus observaciones servirán para mejorar y hacer más comprensible y aplicable el objetivo que tiene la rubrica.</p> <p>Por favor, revise el instrumento que se le proporciona y en la pestaña valore la calidad de cada ítem. Mucha gracias por su colaboración.</p>										
Nombre completo del experto informante:	Julio Eduardo Benavides Campos	Dra(o)(s) Académico(s):	Magister en Comunicación y Doctor en Historia.	Cargo que ocupa:	Docente titular	Años en el cargo:	3			
Rubric(s) profesional(es):	Licenciado en Ciencias de la Comunicación	Institución donde labora:	Universidad Autónoma de Bucaramanga	Años de experiencia:	30	Teléfono correo:	8439111 Ext.813-148			
VARIABLE	VALORACION	DETALLE	Relación con el objetivo de estudio		Texto comprendido		Coherencia interna			
			SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Integralidad	Calidad	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre las condiciones óptimas de la institución que permiten la formación integral de los estudiantes.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre las condiciones óptimas de la institución que permiten la formación integral de los estudiantes.</p> <p>Señalamiento ausente.</p>	X		X		X		Presumo que cuando se refiere a "condiciones óptimas", existen algunos indicadores que señalan que es lo óptimo y que en los casos, para que el criterio tenga referencia clara.	
	Integridad	<p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre las condiciones óptimas de la institución que permiten la formación integral de los estudiantes.</p> <p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre la relación de la universidad con el entorno, respondiendo a sus necesidades de manera proactiva, y transformando el contexto en el que opera.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre la relación de la universidad con el entorno, respondiendo a sus necesidades de manera proactiva, y transformando el contexto en el que opera.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la relación de la universidad con el entorno, respondiendo a sus necesidades de manera proactiva, y transformando el contexto en el que opera.</p>	X		X		X			
	Pertinencia	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre comprender la realidad dinámica de los estudiantes, y la importancia de transformar los lineamientos y procesos institucionales.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre comprender la realidad dinámica de los estudiantes, y la importancia de transformar los lineamientos y procesos institucionales.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre comprender la realidad dinámica de los estudiantes, y la importancia de transformar los lineamientos y procesos institucionales.</p>	X		X		X			Significo "en los procesos dinámicos de la vida universitaria del estudiante". Creo que como está la redacción este punto queda muy ambiguo.
	Adaptabilidad	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre la permanente revisión, evaluación y modificación de los procesos en pro de la educación inclusiva.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre la permanente revisión, evaluación y modificación de los procesos en pro de la educación inclusiva.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la permanente revisión, evaluación y modificación de los procesos en pro de la educación inclusiva.</p>	X		X		X			
Flexibilidad	Actualización	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.</p>	X		X		X		Pregunto: ¿proceso administrativo académico?	
	Interculturalidad	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.</p>	X		X		X			
	Procesos académicos inclusivos	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre una enseñanza relevante, que valore la diversidad y promueva el aprendizaje como programación de su aprendizaje.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre una enseñanza relevante, que valore la diversidad y promueva el aprendizaje como programación de su aprendizaje.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre una enseñanza relevante, que valore la diversidad y promueva el aprendizaje como programación de su aprendizaje.</p>	X		X		X			
	Pedagogía	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre una enseñanza relevante, que valore la diversidad y promueva el aprendizaje como programación de su aprendizaje.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre una enseñanza relevante, que valore la diversidad y promueva el aprendizaje como programación de su aprendizaje.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre una enseñanza relevante, que valore la diversidad y promueva el aprendizaje como programación de su aprendizaje.</p>	X		X		X			
Evaluación	Evaluación	<p>Señalamiento explícito que hace el documento de una evaluación flexible, permanente y participativa del aprendizaje, como medio para reflexionar sobre el quehacer académico.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento de una evaluación flexible, permanente y participativa del aprendizaje, como medio para reflexionar sobre el quehacer académico.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento de una evaluación flexible, permanente y participativa del aprendizaje, como medio para reflexionar sobre el quehacer académico.</p>	X		X		X		Asumo desmonstración, en tanto se refiere a la práctica del docente y no a la persona como tal. Que la redacción diga "quehacer docente" que reconoce la diversidad docente en los estudiantes", cambiando, además, la particular "hablar más de la singularidad, en tanto que diversidad se aplica a la diferencia.	
	Respeto por la Diversidad	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre profesores que reconocen las particularidades de los estudiantes, y valoran la riqueza propia de su identidad.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre profesores que reconocen las particularidades de los estudiantes, y valoran la riqueza propia de su identidad.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre profesores que reconocen las particularidades de los estudiantes, y valoran la riqueza propia de su identidad.</p>	X		X		X			
	Innovación	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, desarrollando currículos, transformando prácticas pedagógicas y creando medios didácticos.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, desarrollando currículos, transformando prácticas pedagógicas y creando medios didácticos.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, desarrollando currículos, transformando prácticas pedagógicas y creando medios didácticos.</p>	X		X		X			
	Interculturalidad	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas.</p>	X		X		X			
Espacios de Investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo	Transparencia y Apropiación social del conocimiento	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conscientemente la interacción entre distintos grupos sociales.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conscientemente la interacción entre distintos grupos sociales.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conscientemente la interacción entre distintos grupos sociales.</p>	X		X		X		¿se sugiere cambiar la redacción de esta frase: "generando conscientemente y cualificando para la interacción entre distintos grupos sociales". Es la redacción "condiciones" puede resultar más tangible que "transparencia".	
	Recurso humano	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre la asignación y cualificación del talento humano para fomentar la educación inclusiva.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre la asignación y cualificación del talento humano para fomentar la educación inclusiva.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre la asignación y cualificación del talento humano para fomentar la educación inclusiva.</p>	X		X		X			
	Procesos flexibles	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre capacidades institucionales y eficiencia administrativa para atender grupos sociales diversos.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre capacidades institucionales y eficiencia administrativa para atender grupos sociales diversos.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre capacidades institucionales y eficiencia administrativa para atender grupos sociales diversos.</p>	X		X		X			
	Permanencia estudiantil	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre programas académicos, psicosociales y financieros que promuevan el bienestar y el acompañamiento estudiantil, favoreciendo su graduación.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre programas académicos, psicosociales y financieros que promuevan el bienestar y el acompañamiento estudiantil, favoreciendo su graduación.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre programas académicos, psicosociales y financieros que promuevan el bienestar y el acompañamiento estudiantil, favoreciendo su graduación.</p>	X		X		X			
Política institucional inclusiva	Participación de la Comunidad	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p>	X		X		X		En la redacción: "haber programas académicos, psicosociales y financieros" se refiere a programas académicos, programas psicosociales y programas financieros (de allí sale, aunque "financieras" sea incorrecto, decantando, quizás "generando condiciones" hace posible evaluar los entornos.	
	Participación de la Comunidad	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p>	X		X		X			
	Participación de la Comunidad	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p>	X		X		X			
	Participación de la Comunidad	<p>Señalamiento explícito que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p> <p>Señalamiento limitado que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p> <p>Asencia de cualquier señalamiento en el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.</p>	X		X		X			
Nombre:	JULIO BENAVIDES									
Fecha:										

VALIDACION CON JUICIO DE EXPERTO									
INSTRUMENTO: RÚBRICA TÉCNICA DE APLICACIÓN: ANÁLISIS DE CONTENIDO DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES									
<p>Estado de (a) _____</p> <p>La rúbrica se aplicará en la investigación "Inclusión Social en la formación profesional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, según lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia".</p> <p>El objetivo general es "Describir el grado de inclusión social en la formación presencial de la UNAB según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional".</p> <p>Los objetivos específicos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Identificar las percepciones que tienen estudiantes, docentes y directivos sobre la inclusión social en el contexto de los programas de grado presencial de la UNAB.</li> <li>2- Analizar las políticas institucionales y competencias formativas que atienden a la inclusión social en sus perfiles de carrera.</li> <li>3- Describir las rutas y oportunidades de mejora en la formación profesional de la institución conforme a los indicadores estudiados.</li> </ol> <p>Por su formación y experiencia profesional le agradeceré revise el instrumento y en este hoja vea marcando el que corresponde por cada perfil o ítem. Sus observaciones servirán para mejorar y hacer más comprensible y enfocado el objetivo que tiene la rúbrica.</p> <p>Por favor, revise el instrumento que le he proporcionado y en la pieza valore la calidad de cada ítem. Muchas gracias por su colaboración.</p>									
Nombre completo del experto informante:	ANGEL NEMICIO BARBA	Grado(s) Académico(s):	Magister en Educación y Magister en Relaciones de Género. Candidato a Doctor	Cargo que ocupa:	Departamento de Estudios Socio Humanos	Años en el cargo:	8		
Título(s) profesional(es):	Institución donde labora:	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA	Años de experiencia:	30	Teléfono y correo:	6439111 Ext. 613-49			
Criterios de validación - Marque donde corresponda									
Ítem(s)	VALIDACIÓN	DETALLE	Relación con el objetivo de estudio		Texto comprensible		Coherencia Interna		Observaciones - sugerencias de mejora
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Integralidad	Calidad	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre las condiciones óptimas de la institución que permiten la formación integral de los estudiantes.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre las condiciones óptimas de la institución que permiten la formación integral de los estudiantes.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre las condiciones óptimas de la institución que permiten la formación integral de los estudiantes.	x		x		x	
	Pertinencia	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la relación de la universidad con el entorno, respondiendo a sus necesidades de manera proactiva, y transformando el contexto en el que opera.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la relación de la universidad con el entorno, respondiendo a sus necesidades de manera proactiva, y transformando el contexto en el que opera.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre la relación de la universidad con el entorno, respondiendo a sus necesidades de manera proactiva, y transformando el contexto en el que opera.	x		x		x	
Flexibilidad	Adaptabilidad	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre comprender la realidad dinámica de los estudiantes, y la importancia de transformar los lineamientos y procesos institucionales.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre comprender la realidad dinámica de los estudiantes, y la importancia de transformar los lineamientos y procesos institucionales.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre comprender la realidad dinámica de los estudiantes, y la importancia de transformar los lineamientos y procesos institucionales.	x		x		x	
	Actualización	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la permanente revisión, evaluación y modificación de los procesos en pro de la educación incluyente.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la permanente revisión, evaluación y modificación de los procesos en pro de la educación incluyente.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre la permanente revisión, evaluación y modificación de los procesos en pro de la educación incluyente.	x		x		x	
Procesos académicos inclusivos	Interculturalidad	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre la integración de saberes para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social.	x		x		x	
	Pedagogía	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre una metodología innovadora, que valore la diversidad y incluya al estudiante como protagonista de su aprendizaje.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre una metodología innovadora, que valore la diversidad y incluya al estudiante como protagonista de su aprendizaje.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre una metodología innovadora, que valore la diversidad y incluya al estudiante como protagonista de su aprendizaje.	x		x		x	
Evaluación	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento de una valoración flexible, permanente y participativa del aprendizaje, como medio para reflexionar sobre el quehacer académico.	x		x		x		
	Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento de una valoración flexible, permanente y participativa del aprendizaje, como medio para reflexionar sobre el quehacer académico.	x		x		x		
	No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento de una valoración flexible, permanente y participativa del aprendizaje, como medio para reflexionar sobre el quehacer académico.	x		x		x		
Profesores inclusivos	Respeto por la Diversidad	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre profesores que reconocen las particularidades de los estudiantes y valoran la riqueza propia de su identidad.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre profesores que reconocen las particularidades de los estudiantes y valoran la riqueza propia de su identidad.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre profesores que reconocen las particularidades de los estudiantes y valoran la riqueza propia de su identidad.	x		x		x	
	Innovación	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, desarrollando currículos, transformando prácticas pedagógicas y creando medios didácticos.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, desarrollando currículos, transformando prácticas pedagógicas y creando medios didácticos.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre el carácter dinámico y creativo del quehacer docente, desarrollando currículos, transformando prácticas pedagógicas y creando medios didácticos.	x		x		x	
Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo	Interculturalidad	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre la existencia de espacios que promuevan un diálogo abierto y crítico entre culturas.	x		x		x	
	Transferencia y Apropriación social del conocimiento	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conocimiento y favoreciendo la interacción entre distintos grupos sociales.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conocimiento y favoreciendo la interacción entre distintos grupos sociales.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre la divulgación y socialización de resultados investigativos, generando conocimiento y favoreciendo la interacción entre distintos grupos sociales.	x		x		x	
Estructura administrativa y financiera que sostiene las estrategias y acciones de educación inclusiva	Recurso humano	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre la asignación y cualificación del talento humano para favorecer la educación incluyente.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre la asignación y cualificación del talento humano para favorecer la educación incluyente.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre la asignación y cualificación del talento humano para favorecer la educación incluyente.	x		x		x	
	Procesos Flexibles	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre capacidades institucionales y eficiencia administrativa para atender grupos sociales diversos.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre capacidades institucionales y eficiencia administrativa para atender grupos sociales diversos.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre capacidades institucionales y eficiencia administrativa para atender grupos sociales diversos.	x		x		x	
Política institucional inclusiva	Permanencia Estudiantil	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre programas académicos, posgraduales y financieros que promuevan el bienestar y el acompañamiento estudiantil, favoreciendo su graduación.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre programas académicos, posgraduales y financieros que promuevan el bienestar y el acompañamiento estudiantil, favoreciendo su graduación.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre programas académicos, posgraduales y financieros que promuevan el bienestar y el acompañamiento estudiantil, favoreciendo su graduación.	x		x		x	
	Participación de la Comunidad	Muy adecuado	Señalamiento explícito que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.	x		x		x	
		Regulamente adecuado	Señalamiento limitado que hace el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.	x		x		x	
		No adecuado	Asignó de cualquier señalamiento en el documento sobre una comunidad académica colaborativa, que comparte experiencias, expresa opiniones y asume responsabilidades.	x		x		x	
Nombre:	ANGEL NEMICIO BARBA RINCÓN								
Firma:									

## Anexo No. 4: Matriz de Operacionalización

		MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN				
		Fuentes informantes				
		Docentes	Estudiantes	Documentales		
		Cuestionario	Cuestionario	PEI	Plan de Desarrollo	Perfiles de carrera
Variables	Valores	N= ¿?	N= 300	Entiendo que	También es UNO	¿Cuántos va a analizar? Indique para tener el volumen de documentos por analizar
Política institucional inclusiva	Permanencia estudiantil: Caracterización de estudiantes en riesgo, estrategias para garantizar acompañamiento, acceso y permanencia	Totalmente de acuerdo: 21% De acuerdo: 44% Desacuerdo: 25% Totalmente en desacuerdo: 6% NS/NR: 4%	Totalmente de acuerdo: 14% De acuerdo: 33% Desacuerdo: 24% Totalmente en desacuerdo: 19% NS/NR: 10%	5	5	1
	Participación de la comunidad: Promover la participación activa de toda la comunidad académica, identificando barreras institucionales que impiden el ejercicio efectivo de una educación inclusiva	Totalmente de acuerdo: 32% De acuerdo: 53% Desacuerdo: 10% Totalmente en desacuerdo: 3% NS/NR: 2%	Totalmente de acuerdo: 20% De acuerdo: 52% Desacuerdo: 18% Totalmente en desacuerdo: 6% NS/NR: 4%	5	3	1
Integralidad	Calidad: Desarrollo integral de la persona	Totalmente de acuerdo: 18% De acuerdo: 46% Desacuerdo: 25% Totalmente en desacuerdo: 1% NS/NR: 10%	Totalmente de acuerdo: 14% De acuerdo: 45% Desacuerdo: 22% Totalmente en desacuerdo: 7% NS/NR: 12%	5	5	5
	Pertinencia: Relación de la universidad con su entorno	Totalmente de acuerdo: 21% De acuerdo: 52% Desacuerdo: 15% Totalmente en desacuerdo: 2% NS/NR: 10%	Totalmente de acuerdo: 15% De acuerdo: 50% Desacuerdo: 18% Totalmente en desacuerdo: 6% NS/NR: 11%	5	5	5
Flexibilidad	Adaptabilidad: Reconocimiento de que la realidad de los estudiantes es dinámica	Totalmente de acuerdo: 16% De acuerdo: 40% Desacuerdo: 36% Totalmente en desacuerdo: 3% NS/NR: 6%	Totalmente de acuerdo: 13% De acuerdo: 43% Desacuerdo: 25% Totalmente en desacuerdo: 7% NS/NR: 12%	5	3	1
	Actualización: El carácter procesal de la educación inclusiva es susceptible de permanente revisión y modificación	Totalmente de acuerdo: 8% De acuerdo: 33% Desacuerdo: 38% Totalmente en desacuerdo: 11% NS/NR: 10%	Totalmente de acuerdo: 12% De acuerdo: 37% Desacuerdo: 22% Totalmente en desacuerdo: 8% NS/NR: 21%	5	3	1
Procesos académicos inclusivos	Interdisciplinariedad: Integrar saberes que den una nueva mirada al conocimiento para facilitar el aprendizaje y la interpretación analítica de la realidad social	Totalmente de acuerdo: 26% De acuerdo: 63% Desacuerdo: 7% Totalmente en desacuerdo: 0% NS/NR: 4%	Totalmente de acuerdo: 22% De acuerdo: 51% Desacuerdo: 17% Totalmente en desacuerdo: 6% NS/NR: 4%	5	3	5
	Pedagogía: Propiciar el diálogo de saberes y el intercambio de ideas y conocimientos, desaprender comportamientos violentos	Totalmente de acuerdo: 28% De acuerdo: 50% Desacuerdo: 15% Totalmente en desacuerdo: 4% NS/NR: 3%	Totalmente de acuerdo: 17% De acuerdo: 49% Desacuerdo: 21% Totalmente en desacuerdo: 8% NS/NR: 5%	5	3	1
	Evaluación: Permanente, flexible y participativa en pro de la formación integral	Totalmente de acuerdo: 9% De acuerdo: 46% Desacuerdo: 35% Totalmente en desacuerdo: 4% NS/NR: 6%	Totalmente de acuerdo: 13% De acuerdo: 48% Desacuerdo: 21% Totalmente en desacuerdo: 8% NS/NR: 10%	5	3	1
Profesores inclusivos	Respeto por la diversidad: Valorarla y potenciarla como parte del proceso educativo	Totalmente de acuerdo: 18% De acuerdo: 54% Desacuerdo: 19% Totalmente en desacuerdo: 3% NS/NR: 6%	Totalmente de acuerdo: 12% De acuerdo: 48% Desacuerdo: 27% Totalmente en desacuerdo: 7% NS/NR: 6%	5	5	3
	Innovación: Participación activa en el desarrollo de currículos y transformación de prácticas pedagógicas	Totalmente de acuerdo: 21% De acuerdo: 60% Desacuerdo: 14% Totalmente en desacuerdo: 3% NS/NR: 2%	Totalmente de acuerdo: 19% De acuerdo: 45% Desacuerdo: 24% Totalmente en desacuerdo: 4% NS/NR: 7%	5	5	1
Espacios de investigación, innovación y creación con enfoque inclusivo	Interculturalidad: Valorar la aproximación y el conocimiento entre culturas promoviendo la comprensión de valores alternativos implícitos en el intercambio cultural.	Totalmente de acuerdo: 19% De acuerdo: 54% Desacuerdo: 13% Totalmente en desacuerdo: 2% NS/NR: 12%	Totalmente de acuerdo: 15% De acuerdo: 50% Desacuerdo: 21% Totalmente en desacuerdo: 7% NS/NR: 7%	5	3	1
	Transferencia y apropiación social del conocimiento: Socialización y divulgación en diferentes escenarios; particularmente en lo regional.	Totalmente de acuerdo: 14% De acuerdo: 52% Desacuerdo: 23% Totalmente en desacuerdo: 4% NS/NR: 7%	Totalmente de acuerdo: 14% De acuerdo: 50% Desacuerdo: 20% Totalmente en desacuerdo: 6% NS/NR: 10%	5	5	3
Estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva	Recurso humano: Asignación y cualificación del talento humano en torno a la educación inclusiva	Totalmente de acuerdo: 7% De acuerdo: 46% Desacuerdo: 35% Totalmente en desacuerdo: 6% NS/NR: 6%	Totalmente de acuerdo: 14% De acuerdo: 43% Desacuerdo: 22% Totalmente en desacuerdo: 8% NS/NR: 13%	3	5	1
	Procesos flexibles: Organización y orientación de estrategias y acciones -articuladas y transversales- que promuevan la educación inclusiva	Totalmente de acuerdo: 14% De acuerdo: 52% Desacuerdo: 20% Totalmente en desacuerdo: 8% NS/NR: 6%	Totalmente de acuerdo: 11% De acuerdo: 46% Desacuerdo: 23% Totalmente en desacuerdo: 11% NS/NR: 9%	3	3	1