

# Serie 5 Inclusión social

CUADERNILLO

4



## Educación inclusiva y educación superior virtual: construyendo desde la diversidad

Autores: Alejandro Toca Camargo  
Sandra Acevedo Zapata  
Norma Constanza Sánchez Moreno



Colección Cuadernillos de Investigación

# Inclusión social

Serie 5

CUADERNILLO

4

## EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPUESTA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL

*Autores*

Alejandro Toca Camargo

Sandra Acevedo Zapata

Norma Constanza Sánchez Moreno





**Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO**

**Presidente del Consejo de Fundadores**

Padre Diego Jaramillo Cuartas, CJM

**Rector General Corporación Universitaria Minutode Dios – UNIMINUTO**

Padre Harold de Jesús Castilla Devoz, CJM

**Vicerrectora General Académica**

Marelen Castillo Torres

**Directora General de Publicaciones**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Vicerrectora Regional Bogotá Sur**

Amparo Cubillos Flórez

**Director Académico Vicerrectoría Bogotá Sur**

César Augusto Herrera

**Director de Investigaciones Vicerrectoría Bogotá Sur**

César Augusto Aguirre León

Toca Camargo, Alejandro

Educación inclusiva: propuesta para instituciones de educación superior con modelo virtual / Alejandro Toca Camargo, Sandra Acevedo Zapata, Norma Constanza Sánchez Moreno. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-410-5

140 p. il.; Colección Cuadernillos de investigación; Serie 5; Inclusión Social; 4

1.Enseñanza con ayuda de computadores -- Estudio de casos – Aspectos sociales 2.Formación superior -- Enseñanza a Distancia -- Colombia 3.Educación -- Aspectos sociales 4.Métodos de enseñanza – Colombia i.Acevedo Zapata, Sandra ii.Sánchez Moreno, Norma Constanza

CDD: 374.4 T62e BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 99557

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib99557>

**Título:**

**Colección Cuadernillos de Investigación**

**Serie 5, Inclusión Social**

**CUADERNILLO 4**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPUESTA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL**

© Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bogotá, 2020

ISBN: 978-958-763-410-5

**Autores**

Alejandro Toca Camargo

Sandra Acevedo Zapata

Norma Constanza Sánchez Moreno

**Corrección de estilo**

Karen Grisales

**Diseño, Diagramación e ilustración**

Andrea Sarmiento Bohórquez

**Imagen de portada**

Andrea Sarmiento Bohórquez

**Impreso por**

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

NIT. 800.176.618-9

**Impreso en Colombia – Printed in Colombia**

**Primera edición: Bogotá D.C., Abril de 2020**

200 ejemplares

**Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO**

Centro Editorial UNIMINUTO, calle 81 B 72B-70 Edificio B, Bogotá, D.C.

Teléfono: (571) 291 6520, extensión 6012

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en este libro son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Están protegidos por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los capítulos competen a sus autores. Son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

# TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL: CONSTRUYENDO DESDE LA DIVERSIDAD	17
Ideas iniciales	17
Norteamérica y Europa	19
Barreras para los estudiantes	19
El desafío virtual	20
Algunas dificultades	23
El contexto de la educación virtual	27
La educación inclusiva en la educación superior en Colombia	28
De la inclusión educativa a la educación inclusiva	30
Educación inclusiva como derrotero para la educación virtual	32
Aspectos metodológicos	35
Características de la educación inclusiva	36
Referencias metodológicas	37
Proyecto IQEA de Hopkins	37
Index for Inclusion del Centre for Studies on Inclusive Education	38
Index for Inclusion de Booth y Ainscow	38
Cuestionario de calidad educativa y atención a la diversidad	38
Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas	38
Guía REINE	38
Cuestionarios AVACO-EVADIE	38
Sistema de Indicadores ACADI	39
Matriz comparativa	39
Fundamentos para indicadores	49
Comentarios preliminares	51
Ideas centrales	52

CAPÍTULO II.	
DIMENSIONES E INDICADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	53
Dimensión calidad	53
Pertinencia de la evaluación de calidad en la educación superior	55
Indicador: liderazgo para la calidad	59
Indicador: focalización en necesidades de estudiantes y usuarios externos de educación	59
Indicador: desarrollo en los actores institucionales	60
Indicador: calidad de gestión en procesos de apoyo a la educación	60
Indicador: impacto social y medio ambiente	62
Dimensión de pertinencia	62
Pertinencia en la educación superior inclusiva	63
Indicador: análisis del entorno	65
Indicador: gestión de la responsabilidad social	66
Indicador: establecimiento de un sistema de rendición de cuentas	66
Dimensión participación	67
La participación en los procesos educativos	67
Indicador: paridad participativa	68
Indicador: legitimidad democrática	68
Indicador: ciudadanía cosmopolita	69
Indicador: vigilancia ciudadana	69
Dimensión equidad	70
Sobre la equidad en educación	70
Indicador: justicia social	71
Indicador: paridad distributiva	72
Indicador: legitimidad por reconocimiento	73
Indicador: integración exitosa en la sociedad	73
Dimensión diversidad	74
Sobre la diversidad en educación	76
Indicador: diversidad estudiantil	78
Indicador: formación en diversidad	78
Indicador: diversidad lingüística	78
Dimensión interculturalidad	78
Aprendizaje intercultural	81
Interculturalidad en la educación	82
Perspectivas para la acción intercultural	83



Indicador: perspectivas interculturales como profesional y ciudadano	84
Indicador: tipología curricular internacionalizada e intercultural	84
Indicador: conciencia de la propia cultura	84
<b>CAPÍTULO III.</b>	
<b>INDICADORES Y SU MEDICIÓN</b>	<b>87</b>
La Investigación en la Educación Superior Inclusiva	87
El instrumento	90
Dimensión Calidad	90
Dimensión Pertinencia	99
Dimensión Participación	104
Dimensión Equidad	109
Dimensión Diversidad	114
Dimensión Interculturalidad	119
<b>REFERENCIAS</b>	<b>125</b>
<b>APÉNDICE 1</b>	<b>139</b>
Ficha de la investigación	139



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior	23
Tabla 2.	Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior	24
Tabla 3.	Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior	24
Tabla 4.	Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior	25
Tabla 5.	Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior	25
Tabla 6.	Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior	26
Tabla 7.	Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior	26
Tabla 8.	Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior	27
Tabla 9.	Características de la metodología de aprendizaje virtual.	32
Tabla 10.	Característica de la educación inclusiva: participación	40
Tabla 11.	Característica de la educación inclusiva: diversidad	43
Tabla 12.	Característica de la educación inclusiva: interculturalidad	44
Tabla 13.	Característica de la educación inclusiva: equidad	45
Tabla 14.	Característica de la educación inclusiva: calidad	46
Tabla 15.	Característica de la educación inclusiva: pertinencia	48
Tabla 16.	Barreras para la Adopción de Sistemas de Aprendizaje Virtual en la Educación Superior	91
Tabla 17.	Focalización en necesidades de alumnos y clientes externos de educación	92
Tabla 18.	Desarrollo de las personas en la institución (profesores, administradores y personal de apoyo)	94

Tabla 19.	Gestión en Procesos de Apoyo a la Educación	96
Tabla 20.	Impacto Social y Medio Ambiente	97
Tabla 21.	Análisis del entorno	100
Tabla 22.	Gestión de la responsabilidad social	101
Tabla 23.	Establecimiento de un sistema de rendición de cuentas	103
Tabla 24.	Paridad participativa	105
Tabla 25.	Legitimidad democrática	106
Tabla 26.	Ciudadanía cosmopolita	107
Tabla 27.	Vigilancia ciudadana	108
Tabla 28.	Justicia social	110
Tabla 29.	Paridad distributiva	111
Tabla 30.	Legitimidad de reconocimiento	112
Tabla 31.	Integración exitosa en la sociedad	113
Tabla 32.	Diversidad estudiantil	114
Tabla 33.	Formación en diversidad	116
Tabla 34.	Formación en diversidad	117
Tabla 35.	Perspectivas interculturales	120
Tabla 36.	Tipología curricular internacionalizada	121
Tabla 37.	Conciencia de la propia cultura	123

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Características de la educación inclusiva	31
Figura 2.	Proceso de entrada y resultado	50
Figura 3.	Dimensiones en el análisis de la calidad	54
Figura 4.	Ciclo PHVA para la mejora continua de la calidad	57
Figura 5.	Inclusión política	72
Figura 6.	Características de la Investigación Cualitativa	88



## AUTORES

### **Alejandro Toca Camargo**

#### **Investigador principal**

Administrador público de la Escuela Superior de Administración Pública, magíster en Estudios Políticos e Internacionales de la Universidad del Rosario. Miembro de la Red Intercol. Miembro de ACCPOL, cofundador del portal: Politeia @PoliteiaLAT. Profesor a tiempo completo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Profesor de la Corporación Unificada Nacional. Profesor del Politécnico Grancolombiano. Investigador principal del proyecto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8715-7139> Correo: [giovanny.toca.c@uniminuto.edu.co](mailto:giovanny.toca.c@uniminuto.edu.co)

### **Sandra Acevedo Zapata**

#### **Coinvestigadora**

Docente de planta de la UNAD. Doctora en Ciencias Gerenciales. Directora del grupo de investigación UMBRAL (Categorizado en B). Docente investigadora de planta ECEDU-UNAD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0518-0234> Correo: [sandra.acevedo@unad.edu.co](mailto:sandra.acevedo@unad.edu.co)

### **Norma Constanza Sánchez Moreno**

#### **Coinvestigadora**

Psicóloga de la Universidad de La Sabana. Magíster en Educación, especialista en Docencia universitaria e investigadora vinculada y docente universitaria en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, miembro de la Red Internacional de Logoterapia Organizacional (RILO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4712-9680> Correo: [norma.sanchez.mo@uniminuto.edu.co](mailto:norma.sanchez.mo@uniminuto.edu.co)





# INTRODUCCIÓN

La Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) prohibió cualquier tipo de “exclusión o limitación de las oportunidades educativas sobre la base de diferencias socialmente atribuidas o percibidas, como por sexo, origen étnico o social, idioma, religión, nacionalidad, condición económica, capacidad”. Por tanto, durante décadas, el concepto de educación inclusiva se entendió principalmente como un enfoque en niños con discapacidades únicamente.

Sin embargo, en 1994 con la Declaración de Salamanca, firmada por 92 países, se amplió el concepto, centrado únicamente en personas con necesidades especiales, para incluir a individuos de todos los orígenes, principalmente los niños: “Todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, independientemente de las dificultades o diferencias que puedan tener. Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus estudiantes” (Unesco, 1994, 7-8).

Asimismo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018) ha enfatizado su accionar en estos principios poniendo de presente que es una prioridad el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), que aborda el tema de la educación de calidad, y el Marco de Acción de Educación 2030, que señalan a la educación para todos como una forma de conceptualizar la educación inclusiva, y se comprometen a “no dejar a nadie atrás”.

En este sentido, el propósito de la educación para todos tiene en cuenta las necesidades de las personas con menores ingresos monetarios y los menos favorecidos, incluidos los niños que trabajan, los habitantes rurales remotos y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por conflictos, VIH/sida, hambre y mala salud; así como, aquellos con necesidades especiales de aprendizaje. De esta manera, la ONU (2015) a partir del ODS 4 en el numeral 4.5 reafirma específicamente la necesidad de “asegurar la igualdad de acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (p.10).

De esta manera, se ha configurado la presente iniciativa, desarrollada en una primera etapa a partir del proyecto de investigación “Propuesta de educación inclusiva para instituciones de educación superior con modelo virtual y virtual con apoyo en la presencialidad”, impulsada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Bogotá Sur, con el apoyo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Esta propuesta ha buscado ofrecer una perspectiva distinta,

como se anunciaba anteriormente, al enfoque de inclusión en la educación por considerar que este ya tiene unos adelantos significativos y que es momento para profundizar en el enriquecimiento de la educación superior a partir de la diversidad de los múltiples actores que intervienen tanto en el proceso de formación como el de aprendizaje.

Por tanto, el presente libro constituye la bitácora de construcción de un instrumento que pretende medir el grado de desarrollo del enfoque del mencionado proyecto, y también se convierte en una propuesta conceptual a ser desarrollada en procesos ulteriores a este trabajo, con el ánimo de aportar y ser tenida en cuenta por quienes formulan las políticas públicas en materia de educación superior en Colombia. Así entonces, se dividirá en tres capítulos en los cuales se dará cuenta de los desarrollos teóricos a los que llegó esta investigación en el Capítulo I: Educación inclusiva y educación superior virtual: construyendo desde la diversidad, en donde se intenta realizar el encuadre teórico acerca y definir las categorías generales dentro del enfoque. Posteriormente, el documento versará acerca de cómo se le ha dado forma a esta herramienta de medición en Capítulo II, haciendo una descripción de la metodología y los instrumentos tanto creados como utilizados: Fundamentos teóricos y metodológicos, y Capítulo III: Indicadores y su medición, los cuales se han generado a lo largo de esta investigación y que servirán para la posterior medición que pretende el proyecto..

# CAPÍTULO I.

## EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN SUPERIOR VIRTUAL: CONSTRUYENDO DESDE LA DIVERSIDAD

### Ideas iniciales

Las primeras referencias concretas del enfoque sobre inclusión se construyeron en los Estados Unidos y Europa, como una iniciativa de educación especial en nombre de los estudiantes con discapacidades durante la década de 1980. Ahora bien, más de dos décadas después, particularmente la educación superior en estos países está cambiando a medida que los educadores, los padres, las políticas públicas y las comunidades intentan prepararse para nuevos desafíos y promesas del siglo XXI. Los avances en la tecnología, la economía y la política global, los cambios en lo que cuenta como conocimiento, y las habilidades y capacidades exigidas por las empresas y las industrias del futuro se combinan para hacer obsoleto gran parte de lo que la educación ha sido hasta ahora.

Posteriormente, la Unesco en su definición sobre educación inclusiva resaltó que este enfoque debía dar respuesta positiva a la diversidad de los estudiantes, considerando las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para el enriquecimiento del aprendizaje. Asimismo, como lo plantea Blanco (2008): “Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación” (p.5); indicando que la transformación en sociedades hacia mejores y mayores desarrollos, en cuanto a inclusión y disminución de la discriminación, pasan por el hecho de que la educación sea un motor que impulse la integración de experiencias nuevas y diversas.

La educación y su papel transformador de la sociedad ha sido objeto de estudio por parte de diferentes disciplinas y enfoques; desde el punto de vista histórico como lo argumenta Guichot (2006), “cualquier fenómeno educativo se desarrolla en un contexto social, político, económico, cultural [...] que le da sentido” (p.21). En consecuencia, para abordar este tema es preciso considerar los desarrollos personales y comportamentales de las audiencias involucradas tales como los estudiantes, los maestros, el personal administrativo, la familia y otras como las instituciones comerciales, religiosas y estatales con sus políticas públicas.

Por ejemplo, desde el análisis existencial, Viktor Frankl argumentaba que la tarea primordial de la educación no debe supeditarse a la mera transmisión de conocimientos y tradiciones, más bien

debe potenciar la capacidad para tomar decisiones de manera independiente, convirtiéndose así en afinador del sentido de vida (2000). Otros autores como John Dewey desde una postura pragmatista consideran que la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia (citado en Ruiz, 2013); a través del ensayo y error el ser humano se adapta y al mismo tiempo moldea el medio ambiente que le rodea.

Según Ruiz (2013), las ideas de Dewey proponen la concepción de la escuela como un laboratorio en donde se pueden involucrar los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales al considerar que: “La educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo” (p.108).

En esta misma línea, las pedagogías críticas coinciden en que la tarea fundamental de la educación es la constante transformación de las sociedades; al respecto Freire (1997) expresaba la necesidad de reflexión sobre las políticas educativas apoyadas en la visión mecanicista/burocrática al argumentar que: “Se impone reexaminar el papel de la educación [...] factor fundamental en la reinención del mundo [...] la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia” (p.16); pasada una década esta reflexión está vigente al tener en cuenta el devenir de la sociedad del conocimiento.

### Sociedad del conocimiento

En la actualidad los procesos de globalización y el auge de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han posibilitado el almacenamiento de la información en medios digitales transformando así el soporte del conocimiento y el saber; a este fenómeno, caracterizado por el desvanecimiento de las fronteras de tiempo y lugar, se le denomina la Sociedad del Conocimiento, en donde se establece como objetivo primordial la transmisión, modificación y creación exponencial del conocimiento; su característica principal es el acceso inmediato a la información que el ciudadano promedio obtiene al conectarse al internet.

Ahora bien, durante los últimos años el número de estudiantes con habilidades diversas se ha incrementado en gran parte de los países de Occidente (Hadjikakou y Hartas,2008), esto puede explicarse debido al cambio de perspectiva por parte de algunas sociedades que ven en la diversidad un capital importante para impulsar el desarrollo de los pueblos; de otra parte, el cual es el factor más importante para este cambio de enfoque, las estadísticas de medición en el ámbito internacional han tendido hacia el reconocimiento de este derecho para ciertas minorías (Fuller, Healey, Bradley y Hall, 2004), como es el ejemplo de España con la Ley 4 de 2007 que busca garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación, punto sobre el que se volverá más adelante.

De esta manera, la incorporación del enfoque de educación inclusiva junto con el desarrollo y adquisición de nuevas tecnologías, la creación de estancias de participación para los estudiantes y, por supuesto, la implementación de servicios para personas con alguna discapacidad, han sido el referente de los últimos años en las universidades de gran parte del mundo; no solo con el objetivo de desmontar las barreras arquitectónicas sino de crear un acceso más amplio en sus currículos, la enseñanza y la evaluación.

Según Bausela (2002), las universidades se encuentran entre las instituciones con mayores niveles de discriminación, tanto en términos de acceso para ciertos estudiantes, puesto que es el caso de los estudiantes con discapacidades, como para facilitar su continuidad en la educación superior hasta obtener el grado. En este sentido, una educación inclusiva podría definirse como un modelo que propone una aproximación estratégica en la que todos los estudiantes puedan aprender, participar y sean bienvenidos como miembros valiosos de la universidad (Ainscow, 1998; Barton, 2009; Parrilla, 2009; Sapon-Shevin, 2003).

## Norteamérica y Europa

### Barreras para los estudiantes

Autores como Fuller, Healey, Bradley, y Hall (2004); Hopkins (2001); Mullins y Preyde (2013), entre otros, han identificado en lugares como Reino Unido y Canadá, sociedades altamente industrializadas y con altos niveles de penetración de la tecnología, que entre las barreras más comunes dentro de la educación superior se hallan aspectos como la inaccesibilidad curricular o prevenciones negativas por parte de los estudiantes frente a las partes administrativas de las instituciones o hacia su misma infraestructura, problemática que se profundiza cuando los estudiantes poseen alguna discapacidad física o cognitiva.

En este sentido, es claro que las barreras percibidas por los estudiantes están más allá de lo físico o del acceso, entendido como la posibilidad de acceder a matricularse en alguna institución de educación superior en cualquier programa en cualquier modalidad. Como lo argumenta Hopkins (2002), en Canadá se han identificado numerosas barreras que enfrenta el estudiante, entre ellas aquellas que poseen alguna discapacidad física o cognitiva, a pesar de que las legislaciones en este país y en el resto de países desarrollados proscriben poner en situaciones de desventaja a los estudiantes con estas características forzándolos a tomar caminos alternos.

Por su parte, en el Reino Unido, Fuller *et al.* (2004) revelan en su investigación los resultados de una encuesta realizada a estudiantes que reportaron alguna discapacidad en una sola institución de educación superior, en el marco de un proyecto que se enfocó en la experiencia de aprendizaje de estos en los niveles superiores, siendo uno de los primeros análisis sistemáticos que se emprendió de la experiencia que los estudiantes con discapacidad tienen respecto a las barreras en el aprendizaje

en la educación superior. Este ejercicio apuntó a la necesidad de prestar atención a los problemas de paridad y flexibilidad de provisión y al desarrollo del personal para hacer los “ajustes razonables” requeridos por la legislación sobre discapacidad.

Sin embargo, este enfoque no solo se centra en la mitigación de la exclusión y la integración, sino que se han desarrollado diagnósticos participativos que fortalecen la identificación de estas barreras y formulan las estrategias para mitigar sus efectos a partir de la participación de los estudiantes. De esta manera, se ha llegado a identificar que muchos estudiantes en educación superior tienen discapacidades que no se identifican a simple vista (invisibles), que requieren diferentes tipos de ajustes, por lo que, aunque se han evaluado las necesidades de los estudiantes con discapacidades en la educación superior, aquellas, particulares de los estudiantes con discapacidades invisibles, han recibido menos atención (Mullins y Preyde, 2013).

### **Barreras para el aprendizaje**

Al hablar de barrera se hace referencia a todos los obstáculos de índole social, económico, político, cultural, lingüísticos, físicos y geográficos que aparecen en la interacción entre los estudiantes y el contexto, que impiden y obstaculizan el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje; en otros casos estos obstáculos dificultan la permanencia y/o graduación de la educación básica, media y/o superior desde la suposición de que el aprendiz desde su diversidad no es el estudiante que pertenece a este medio, partiendo de este supuesto se busca una salida fácil al retirarlo del medio educativo en vez de realizar los ajustes pertinentes para que culmine con éxito su educación.

Por tanto, la mejor manera de evaluar estas necesidades es a través de consultas directas con estudiantes; para esto, en la investigación de Mullins y Preyde (2013) se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes universitarios con dislexia, trastorno por déficit de atención e hiperactividad y enfermedad mental. En consecuencia, se desarrollaron temas relacionados con la naturaleza de la discapacidad, la accesibilidad del contexto universitario, las barreras sociales y organizativas y las recomendaciones para el cambio, además de ofrecer un panorama del cómo las personas con discapacidades invisibles creen que son percibidas dentro del contexto universitario.

### **El desafío virtual**

Los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas han transformado la manera en que funcionan los centros de aprendizaje, entre ellos los colegios, las escuelas y las universidades, sin embargo, esta carrera parece interminable; no importa cuán significativos sean esos cambios hoy en día, la evolución real apenas se está dando. Permanentemente, se anuncia un nuevo programa de aprendizaje en línea, y en el horizonte está la promesa de usar nuevas tecnologías de aprendizaje adaptativo, o lo que se

ha denominado como *Interactive Learning Online* para educar a más estudiantes que nunca a un costo menor o similar, incluso con mejores resultados de aprendizaje.

Por esto no deja de ser curioso que las disposiciones de las instituciones que se encargan de vigilar la calidad en la que se presta el servicio de educación y, en especial, el de la educación virtual en Colombia, no se encuentren a la par de estos eventos. No obstante, sobre esto se volverá más adelante para explicar con mayor amplitud los hallazgos de esta investigación y presentar la propuesta que permite integrar el enfoque de educación inclusiva a dichos procedimientos y políticas.

Ahora bien, durante los últimos años, la implementación generalizada de sistemas de aprendizaje virtuales y *online* altamente adaptativos en centros de educación básica y superior ha representado un desafío para todos aquellos actores que intervienen en la formulación y planeación de los desarrollos curriculares en la mayoría de las disciplinas. Sin embargo, a pesar de que se ha estimado el alto nivel de dependencia tecnológica que poseen estos nuevos sistemas y la resistencia que tienen por parte de sistemas tradicionales, se ha logrado establecer que tales sistemas tienen el potencial de mejorar la productividad del profesorado y reducir los costos de instrucción sin sacrificar la calidad educativa (Potter y Rockinson y Szapkiw, 2012).

También, es importante considerar que existe una amplia variedad de tipos de sistemas de aprendizaje en línea menos sofisticados, algunos más adecuados para ciertos entornos que otros. Por lo que, las barreras en la implementación de las TIC y desarrollos tecnológicos de *software* y *hardware* en la educación superior en la modalidad virtual varían según el tipo de sistema de aprendizaje en línea (especialmente su complejidad), la naturaleza de la institución y las diversas necesidades que el sistema pretende abordar.

Para muchas instituciones de educación superior, ampliar el acceso a los cursos e incluso programas completos de pregrado o posgrado es tan importante o más que mejorar los resultados de aprendizaje para los estudiantes actuales o reducir los costos de instrucción (Harper, y DeWaters, 2008). De esta manera, algunas instituciones también están motivadas para proporcionar programas de aprendizaje en línea o virtuales para generar ingresos adicionales; no obstante, una amplia mayoría de las instituciones están bajo presión de atender a una generación de estudiantes nacidos en la era de Internet.

De esta manera, se devela un interés que además es persistente, sobre el impacto de estas tecnologías en las instituciones de educación superior; se están creando sistemas diseñados para brindar educación directamente al usuario fuera del contexto institucional tradicional, o en un entorno K-12. Sin embargo, este dossier tecnológico no está presente en esta investigación, aunque se considera que es importante mencionarlo por hacer parte de los avances que determinan el ritmo que está llevando el desarrollo de las ciencias aplicadas en la educación y viceversa.

**K-12**

Término utilizado en educación y tecnología educativa en los Estados Unidos, Canadá y posiblemente en otros países; es una forma corta de los grados escolares con apoyo público antes de la universidad. Estos grados son jardín de infantes (K) y del 1° al 12° grado (1-12). Si se usara el término, “13° grado” sería el primer año de la universidad. La mayoría de las comunidades en los Estados Unidos y Canadá, y en cualquier otro lugar donde se use el término, están comenzando a proporcionar tecnología de información moderna en los niveles K-12.

En términos más generales, el interés, tanto de quienes desarrollan estas tecnologías como de los académicos preocupados por generar mejores y mayores condiciones para aquellos que se han considerado relegados por el sistema, ha estado en comprender cómo estas han venido siendo adoptadas de una u otra forma en la educación virtual; también, en identificar los obstáculos que los actores enfrentan al intentar complementar o incluso reemplazar los métodos tradicionales de instrucción con nuevos enfoques y herramientas.

Desde esta perspectiva, el presente parece el momento adecuado, debido a que el profesorado y los administradores, entre otros actores del diseño y la ejecución, cuestionan su enfoque básico para educar a los estudiantes. El modelo tradicional de conferencias junto con secciones de recitaciones más pequeñas, a veces denominadas como “el sabio en el escenario”, están dando lugar a una vertiginosa variedad de innovaciones pedagógicas habilitadas por la tecnología.

Por tanto, es importante destacar que las instituciones educativas, sobre todo las de educación superior, están implementando cada vez más la instrucción en línea. Sin embargo, la lógica, la forma y la estrategia difieren de una institución a otra, pero el cambio está ocurriendo a un ritmo acelerado. Asimismo, como con cualquier transformación institucional profunda, existen los escépticos y la resistencia al cambio; la falta de una definición ampliamente aceptada del término “aprendizaje en línea”, esto unido a que una gran variedad de las tecnologías más sofisticadas de aprendizaje en línea, aún no se han implementado ampliamente en la región ni en el país.

Sea dicho de paso, esto plantea otro desafío metodológico para este análisis, debido a que es complejo evaluar las barreras existentes para la adopción de una tecnología que sigue siendo desconocida por la mayoría de los tomadores de decisiones y los actores que participan de la educación superior virtual. Por tanto, en muchos casos debe considerarse que quienes colaboraran con la implementación del instrumento que aquí se propone, lo harán desde la intuición más que desde una experiencia propia y amplia.



## Algunas dificultades

A continuación, se relacionan algunas características específicas, identificadas por la organización estadounidense Ithaka S+R, concernientes a barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje en línea en la educación superior de EE.UU., pero que pueden extrapolarse sin mayores dificultades a los desarrollos del aprendizaje virtual o en línea en otros países similares o en los del sur global. Estas tipologías, detalladas como barreras a la hora del desarrollo del aprendizaje en la educación superior virtual, se perciben como elementos importantes para el éxito del aprendizaje a partir del enfoque de la educación inclusiva y por ende en la calidad de la educación superior tanto en la prestación del servicio como en el aprendizaje.

### Ithaka S + R

Es una asociación internacional sin fines de lucro que ayuda a las comunidades académicas y culturales a atravesar el cambio económico, tecnológico y demográfico. Su objetivo principal es ampliar el acceso a la educación superior mediante la reducción de costos y al mismo tiempo mejorar los resultados de los estudiantes. Trabaja con universidades y colegios, así como con las instituciones que apoyan la enseñanza y la investigación: bibliotecas, organizaciones editoriales, instituciones culturales y sociedades académicas. Ithaka S + R es parte del grupo ITHAKA.

Tabla 1. Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior

Característica	Resultado
1. La instrucción en línea es ajena a la mayoría de los profesores y pone en tela de juicio la razón por la cual muchos siguen una carrera académica en primer lugar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría busca replicar estas relaciones cercanas con sus propios estudiantes<sup>1</sup>.</li> <li>• Ven la instrucción en virtual con escepticismo; difiere de cómo aprendieron y cómo se les enseñó, por tanto, persiste el temor de que los distancie de sus estudiantes<sup>2</sup>.</li> <li>• Tienden a mostrarse escépticos de que un estudiante pueda aprender tanto participando en el proceso educativo de forma remota a través de la tecnología como en el modelo presencial en el aula.</li> </ul>

Fuente: Bacow, Bowen, Guthrie, Lack, y Long, 2012.

1 Kanigel (1993) documenta cómo los mentores transmiten a sus estudiantes no solo estilos de enseñanza, sino también asesoramiento, organización de laboratorios y enfoques para dirigir investigación académica.

2 Algunos defensores de la enseñanza en línea informan que en realidad tienen un mayor contacto con sus estudiantes, debido a que algunos son reacios a participar en debates en clase, plantear preguntas o asistir (horario de oficina), pero no sienten tales inhibiciones al hacer preguntas en línea a los profesores. (Bacow, Bowen, Guthrie, Lack y Long, 2012, p.20)

Con relación a esto, se identifica que la mayoría de los profesores aprendió la enseñanza en sus propios aprendizajes, es decir, enseña de la manera como se les enseñó, lo que muchas veces repercute en la resistencia para adoptar nuevos modelos, técnicas o estrategias.

Tabla 2. Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior

Característica	Resultado
2. El profesorado teme que la instrucción en línea se utilice para disminuir sus rangos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe la preocupación de que los estudiantes y sus familias no perciban el uso cada vez mayor de la educación virtual como una forma de reducir el contacto de los profesores con los estudiantes.</li> <li>• También, de que esta modalidad amplíe la proporción de estudiantes por profesor, en detrimento de este último.</li> <li>• Se ve en los mercados extranjeros una opción, debido a que allí hay menos expectativas de contacto directo o frecuente con el profesorado.</li> <li>• Existe el temor por parte de los docentes a la posible pérdida de empleos en el mediano plazo<sup>3</sup>.</li> </ul>

Fuente: Bacow, Bowen, Guthrie, Lack, y Long, 2012.

En este apartado se argumenta por parte de los autores que la enseñanza virtual no debería usarse para reducir el empleo de los docentes, la percepción acerca de ciertos efectos negativos sobre la profesión o sobre las condiciones laborales de los profesores ha llevado a que los avances tecnológicos sean vistos con desconfianza o subutilizados en la enseñanza.

Tabla 3. Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior

Característica	Resultado
3. La preparación de un curso virtual requiere una inversión de tiempo inicial mucho mayor por parte de un miembro de la facultad que la enseñanza del mismo curso en un formato tradicional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La instrucción en línea requiere no solo de la capacitación técnica inicial del profesorado, sino también un nivel mucho más alto de soporte técnico continuo.</li> <li>• A medida que la tecnología se vuelve más sofisticada, la facultad necesita ser readaptada en su uso.</li> <li>• Las instituciones deben invertir más en su infraestructura tecnológica a medida que mueven más de su enseñanza en línea, especialmente dada la tasa de cambio y el costo de la nueva tecnología.</li> <li>• Una infraestructura técnica robusta es esencial para apoyar la educación en línea.</li> </ul>

Fuente: Bacow, Bowen, Guthrie, Lack, y Long, 2012.

3 Algunos profesores expresaron preferencias por los cursos híbridos que emplean tanto la instrucción en línea como la presencial, simplemente porque la necesidad de reunir a los estudiantes en el *campus* periódicamente pone limitaciones físicas en el tamaño de las secciones. Por el contrario, no hay restricciones naturales sobre el tamaño de las secciones en línea, como ha sido demostrado dramáticamente por el desarrollo de cursos en línea masivamente abiertos como los ofrecidos a través de MITx y Udacity. (Bacow, Bowen, Guthrie, Lack y Long, 2012, p.20)

Además del proceso normal de desarrollo de un curso (determinación de la secuencia de material, especificación de lecturas y tareas requeridas, preparación de exámenes, etc.), el instructor en línea de hoy también debe migrar todo el material a formato digital, crear o adaptar un sitio web, proporcionar los comentarios en línea, entre otras. Asimismo, consecuentemente con la dinámica del desarrollo tecnológico, las universidades se encuentran en una carrera constante para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes en estas modalidades y los estándares que allí se crean.

Tabla 4. Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior

Característica	Resultado
4. Los instructores de un curso virtual incurrir en costos de coordinación mucho más altos que la enseñanza del profesorado en entornos tradicionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay muchos más niveles de revisión. Se revisa la mayoría de los cursos cada semestre para asegurarse de que cumplan con los requisitos mínimos de presentación y formato.</li> <li>• Las asignaturas en línea deben cumplir con los estándares de calidad y accesibilidad desarrollados por un comité de miembros de la facultad.</li> <li>• Aunque la mayoría de las instituciones brindan asistencia al profesorado que ofrece materias en línea, para los docentes nuevos en la enseñanza en línea, el proceso puede ser desalentador.</li> <li>• Muchas instituciones requieren que el profesorado tome clases de capacitación antes de poder enseñar en línea. Por el contrario, normalmente no se requiere dicha capacitación para la instrucción tradicional. Sin embargo, algunos miembros de la facultad los han adoptado como una forma de mejorar sus propias habilidades de enseñanza.</li> </ul>

Fuente: Bacow, Bowen, Guthrie, Lack, y Long, 2012.

La mayoría de las instituciones prestan más atención a cómo se presentan sus ofertas en línea precisamente porque a veces son más visibles para el mundo que los cursos tradicionales. Sin embargo, el profesorado no es exclusivo para esta modalidad y se combinan en muchas ocasiones técnicas pedagógicas que por definición tendrían que ser distintas, a saber, las que refieren a un modelo presencial y las del modelo virtual.

Tabla 5. Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior

Característica	Resultado
5. Los docentes son extremadamente reacios a impartir cursos que no "poseen".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los miembros de la facultad generalmente se enorgullecen de determinar el contenido de un curso en particular y la secuencia y el método por el cual se enseñará el contenido.</li> <li>• No desean renunciar al control sobre el proceso del diseño del curso.</li> <li>• No les gusta enseñar algo que está "preempacado" y en el que tienen poco que decir.</li> </ul>

Fuente: Bacow, Bowen, Guthrie, Lack, y Long, 2012.

Excepto por algunos docentes contratados específicamente para enseñar en línea, la mayoría de los docentes expresaron poco interés en enseñar cursos en línea desarrollados por terceros. La sensación de detrimento de la autonomía se ve acompañada, por lo general, con el desarrollo de una forma impersonal de conducir el proceso educativo debido a la pérdida del espacio físico de interacción.

Tabla 6. Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior

Característica	Resultado
6. La facultad puede ser reacia a adoptar un curso que no permita un alto grado de personalización en cómo, qué y cuándo es relevante el material presentado a sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las poblaciones de estudiantes difieren entre las instituciones, incluso para los cursos de los primeros niveles. Los estudiantes llegan a cursos con diferentes niveles de preparación, fundamentos para tomar el curso y expectativas sobre cómo este contribuirá a su educación general.</li> <li>• Los cursos introductorios se imparten con diferentes niveles de rigor en función de quién enseña y quién toma el curso.</li> <li>• Tanto el profesorado como los estudiantes quieren ejemplos extraídos de campos relevantes para el interés de los estudiantes que toman el curso.</li> <li>• A algunas facultades le gusta enfatizar diferentes subtemas dentro del mismo campo. Algunos se centrarán en la teoría; otros en la práctica.</li> <li>• Los profesores tienen diferentes ideas sobre la secuencia correcta de temas en función de sus propias experiencias en el aula.</li> <li>• A los profesores les gusta complementar los materiales creados en otros lugares con ejemplos y lecturas extraídas de su propia investigación</li> </ul>

Fuente: Bacow, Bowen, Guthrie, Lack, y Long,2012.

Por lo general, no se tienen en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje con los que llega cada estudiante, al parecer, se homogeniza y se pone en *tabula rasa* a los estudiantes, lo que eventualmente perjudicará los procesos de unos y ralentizará los de otros. A pesar de que se trata de otorgar un amplio margen de autonomía a los estudiantes, estos aún requieren alguna clase de guía dependiendo del nivel en el que se encuentren, lo que también en ocasiones encuentran impersonal y bajo una práctica colateral.

Tabla 7. Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior

Característica	Resultado
7. Un panorama incierto de propiedad intelectual para el contenido desarrollado para la entrega en línea también puede desalentar el desarrollo y la adopción de cursos sofisticados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los derechos de propiedad intelectual probablemente serán un tema complicado para la enseñanza en línea en el futuro, especialmente en el caso de cursos que se desarrollan con un apoyo significativo de la institución patrocinadora y/o de fundaciones u otros donantes con puntos de vista sólidos sobre este tema.</li> </ul>

Fuente: Bacow, Bowen, Guthrie, Lack, y Long,2012.

El modelo de libro de texto familiar en el que los autores de la facultad retienen los derechos de autor no siempre se traduce bien para los cursos en línea desarrollados con apoyo institucional que pueden llegar a los cientos de miles de dólares. Este es un fenómeno que afecta directamente la calidad con la que se desarrollan algunos cursos, pues, en ocasiones, el autor no tiene claro cuáles serán los beneficios que recibirá en dicha participación.

Tabla 8. Barreras para la adopción de sistemas de aprendizaje virtual en la educación superior

Característica	Resultado
8. Los organismos de acreditación no parecen estar inhibiendo el crecimiento del aprendizaje en línea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin embargo, no existe evidencia directa.</li> </ul>

Fuente: Bacow, Bowen, Guthrie, Lack, y Long, 2012.

La acreditación a veces se ve como un obstáculo para la educación en línea, y puede crear algunas dificultades cuando diferentes organismos reguladores definen los cursos y programas virtuales de manera diferente. Precisamente, este es uno de los fenómenos que han impulsado la presente investigación, debido a que se encuentra una diferencia amplia entre los estándares de calidad que pretende la institucionalidad de la educación superior en Colombia y lo que se establece como parámetros de educación inclusiva que plantea el enfoque y la medición de estas características.

## El contexto de la educación virtual

Durante la primera Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, en 2008, fue unánime la idea de que era prioritario resolver la necesidad urgente de una nueva forma de desarrollo basada en la igualdad y la sostenibilidad de la región que, aún hoy en día, depende en gran medida del resultado de las decisiones estratégicas tomadas con respecto a las políticas públicas sobre educación superior, ciencia y tecnología, y las decisiones que los gobiernos adoptan frente a la participación en la creación de nuevas plataformas de conocimiento y experiencias de aprendizaje (Gazzola y Didriksson, 2008).

En este sentido, establecer un único concepto de educación parecería un reto con ciertas complejidades que este texto no pretende abordar, por lo tanto, para el caso de Colombia, se retomará el concepto de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) el cual basado en la Constitución Política de 1991 de la República de Colombia en su artículo 1: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1).

Bajo estos principios, se concibe al estudiante como un actor en proceso de formación quien está en constante diálogo consigo mismo y con su entorno, en donde la estrategia de aprendizaje-enseñanza

es una experiencia personal, enmarcada en lo político, social y cultural; dotada de competencias para transformar la realidad hacia un “bien común”.

De acuerdo con Chaustre (2015) la publicación de la Ley 115 de 1994 constituyó un hito en la historia de la educación en el país al establecer los referentes políticos y legales de la formación. Al mismo tiempo las instituciones educativas se vieron inmersas en la dicotomía de legitimar y reproducir los intereses de los grupos sociales más privilegiados, y la responsabilidad de fortalecer la participación democrática de las nuevas generaciones desde un enfoque que busca la igualdad y la equidad.

### La educación inclusiva en la educación superior en Colombia

Durante los años 2007 y 2014 en Colombia comenzó a tomar forma el enfoque de la educación inclusiva, que tiene por objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema, a partir de la formulación de los *Lineamientos de política de Educación Superior Inclusiva*. Los avances realizados durante este tiempo, asumieron como objetivo fundamental orientar a las instituciones de educación superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que facilitarían el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto en el que se han desarrollado como individuos y como sujetos sociales, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo (Ministerio de Educación Superior [MEN], 2013).

De esta manera, el país llegó a un punto de inflexión en el que se pretendía dar cuenta de procesos anteriores que iban encaminados al fortalecimiento del sistema de la educación superior, considerando los retos que supone para un país en desarrollo entrar en las dinámicas económicas, políticas y del propio desarrollo en el concierto internacional. Por tanto, esta serie de documentos, políticas y estrategias son el fruto de un proceso iniciado en 2007, cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) junto al Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Universidad Nacional de Colombia, desarrolla un estudio para la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en este subsistema educativo. En la investigación, que comprendió los periodos entre el primer semestre del 2002 y el primer semestre del 2007, fueron consultadas el total de las IES del país en 2007, de las cuales 127 –31 públicas y 96 privadas– reportaron alguna relación frente a la educación inclusiva, debido a que enmarcan aspectos relevantes de su política (MEN, 2013).

Posteriormente, este estudio dio como resultado la formulación del índice de inclusión para la educación superior (INES) como herramienta que busca medir el grado de implementación de este enfoque en las IES, y a través de la cual estas realizarán el análisis y las reflexiones pertinentes sobre las principales barreras a las que se enfrenta un estudiante que se halle en situaciones o circunstancias de vulnerabilidad, al momento de acceder a la oferta educativa, y que también permitiera identificar las estrategias y buenas prácticas para la eliminación de factores relacionados con la exclusión.

De acuerdo con esto, el estudio del CID, que tenía un enfoque poblacional, dio como resultado que el registro de población diversa había aumentado en un 908% entre los años 2002 y 2007, pasando de

242 estudiantes en el I-2002 a 2.439 en el II-2007 (MEN, 2013). Asimismo, a partir de este enfoque, se llega a la conclusión de que este desarrollo era indispensable para comenzar a cambiar el lenguaje y las estrategias de política que constituían la orientación de educación inclusiva.

En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) obtuvo una guía importante para empezar a diseñar una estrategia que le permitiera desmontar el paradigma anterior de Integración Social Educativa y de Necesidades Educativas Especiales (NEE) establecidos en el Decreto 2082 de 1996, para examinar otros grupos poblacionales, en particular los grupos étnicos, que requerían una atención focalizada considerando los resultados del estudio. De esta manera, el concepto de Necesidades Educativas Diversas (NED), comenzó a ser referenciado en 2011 y se convirtió en el referente de la transición entre los dos paradigmas.

### Educación inclusiva

La educación inclusiva es un proceso continuo, que abarca tanto a aquellos que son excluidos del acceso a la educación, como a quienes se encuentran desarrollando su vida académica, pero que no logran explotar todo su potencial debido a las barreras implícitas y explícitas de los sistemas educativos. A partir del desarrollo de este enfoque basado en la posibilidad de brindar garantías para el goce efectivo al derecho a la educación de quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y marginalidad, identificando entonces a aquellos que aún son excluidos.

Según Blanco (2008): “Esto conduce además a la identificación de las causas subyacentes de la exclusión y ayuda a corregir las relaciones de poder desiguales sobre la base de factores tales como la pobreza y la injusticia social. El Estado y el sistema educativo deberán incluir a los grupos marginales que están enfrentando barreras dentro y fuera de la educación a fin de que los excluidos puedan ellos mismos introducir cambios significativos en sus vidas y se vuelvan agentes de cambio de sus propias vidas” (p.30). Ahora bien, en este contexto no solo se evidenciaba la importancia de atender a los estudiantes con algún grado de discapacidad, sino que también respondía a los principios de diversidad propios de la educación inclusiva, diferenciada de la “integración” y entendida en este punto como un medio para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades (Blanco, 2008). Sin embargo, esta conceptualización no quedó suficientemente explícita en el desarrollo de los instrumentos, aspecto sobre el que se volverá más adelante y que hace parte fundamental tanto de la iniciativa de este proyecto como de la discusión que aquí se pretende abordar.

### Integración

En algunos casos es asociada con personas que viven en contextos y situaciones marginales o de pobreza frente a procesos educativos en cualquier nivel, sin embargo, lo más frecuente es relacionar la integración con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común.

En este sentido, según Blanco (2008): “Se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando en realidad se tratan de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos que, como se ha visto, son muy numerosas” (p.6).

Como ejemplo de esto, el MEN llegó a identificar que pese al esfuerzo realizado para distanciarse de lo considerado como “especial” con respecto al concepto de Necesidades Especiales Diversas (NED), siempre existió ambigüedad entre la palabra “necesidades” y las características de la educación inclusiva; al referirse a “necesidades”, se retransmitía el mensaje propio de una “patologización” de la diversidad, asociado con la inminente necesidad de cambio de los estudiantes pertenecientes a las poblaciones objeto de atención, mas no del sistema (2013).

### De la inclusión educativa a la educación inclusiva

En aras de ubicar de mejor manera el presente desarrollo investigativo, es importante destacar el recorrido que ha tenido la conceptualización sobre la educación inclusiva, para de esta manera desagregar su devenir y la transición de un enfoque en el cual se daba prioridad a la cobertura y la inclusión educativa –centrado específicamente en la discapacidad–, para luego evolucionar y convertirse en un enfoque que responde a las necesidades de una sociedad que reconoce la complejidad de los sujetos, donde se busca el fortalecimiento de la educación superior inclusiva. Esto, como lo plantea Acevedo (2018), a partir de reconocer y aprovechar la diversidad de todos aquellos que participan en los procesos formativos; para que participen como ciudadanos y como profesionales en las distintas áreas, disciplinas y ámbitos sociales, con miras a que sean estas nuevas generaciones las gestoras del desarrollo en el contexto nacional y en el ámbito internacional.

El Estado y la sociedad colombiana a través de las IES enfrentan la creación de experiencias de aprendizaje que impacten en las necesidades educativas de los individuos y sus comunidades; de esta manera, las prácticas de enseñanza deben ajustarse en la medida en que involucren a los estudiantes cuyos antecedentes y experiencias previas puedan integrarse a su proceso formativo (Blanco, 2008). Sin embargo, alrededor del mundo, esta no ha sido la característica de los modelos implementados hasta este punto, como lo argumentan Modood (2006) y Richardson (2008); no es un problema aislado

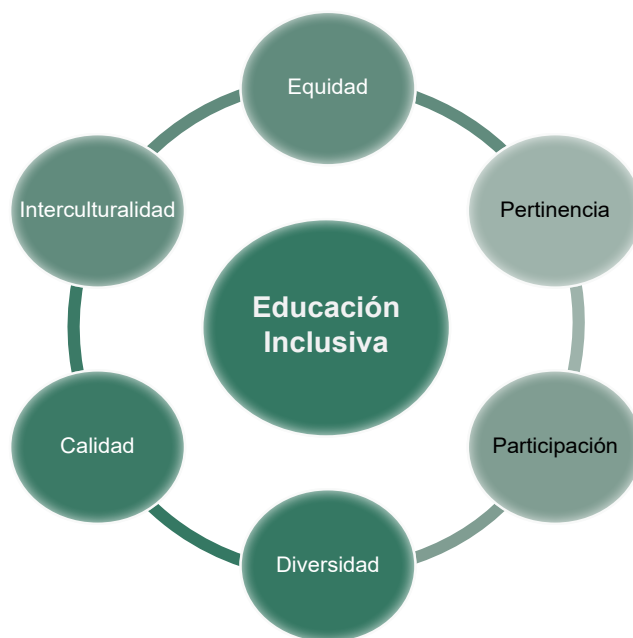


que afecta solo a unas pocas universidades, sino un fenómeno sectorial y estructural, y en este sentido, pone, predominantemente, en desventaja a los estudiantes con desarrollos personales, culturales e intelectuales diversos.

Como lo plantea Blanco (2008): “Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación”. Indicando que la transformación en sociedades con mayores y mejores desarrollos en cuanto a inclusión y que combatan la discriminación, pasan por el hecho de que la educación sea un motor que impulse la integración de experiencias nuevas y diversas.

Asimismo, la Unesco (2008) en su definición sobre educación inclusiva resalta que este enfoque debe dar respuesta positiva a la diversidad de los estudiantes y ver las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para el enriquecimiento del aprendizaje. En este mismo sentido, el documento *Lineamientos de política de Educación Superior Inclusiva*, de 2013 del MEN, rescata el espíritu de esta conceptualización, ya que pone como horizonte de su proyecto resaltar y resignificar la diversidad de manera que esta sea entendida como una oportunidad más que como una patología, sin dejar de lado las particularidades de los estudiantes que “por razones de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico requieren especial protección” (MEN, 2013, p. 28).

Figura 1. Características de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia, 2019, a partir de los *Lineamientos de política de Educación Superior Inclusiva* (2014).

## Educación inclusiva como derrotero para la educación virtual

Con el avance e innovación de la tecnología se abre una gran oportunidad en el ámbito de la educación, al permitir el acceso a la información de forma remota se desdibujan las barreras de tiempo y espacio, generando flexibilidad en los escenarios de enseñanza y aprendizaje. Indudablemente uno de los beneficios que trae la sociedad del conocimiento es la posibilidad de planificar y ejecutar programas y proyectos educativos a través del ciberespacio lo que se conoce también como educación virtual (Unesco, 2015).

Según el MEN, la educación virtual es una modalidad de tercera generación de la educación a distancia “que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender” (2009). La diferencia fundamental entre la educación virtual y la enseñanza tradicional a distancia radica en la conjugación de tres factores: la capacidad de seguimiento, la administración de contenidos y la comunicación entre participantes (Cañellas, 2019).

De esta manera, los procesos que se realizan únicamente utilizando una computadora e internet por medio del cual se tiene acceso a un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o *Virtual Learning Environment* (VLE), se denomina *E-Learning*, este se caracteriza principalmente porque permite crear redes o comunidades de trabajo compartido con contenidos actuales, dinámicos y motivantes, facilitando la comunicación entre todos los participantes del proceso educativo (Opensky, 2013).

Tabla 9. Características de la metodología de aprendizaje virtual.

Tipo de AVA	Infraestructura	Sistema de Gestión de Información	Modalidad
<i>E-Learning</i>	Computador e internet.	<i>Learning Management System</i> (LMS)	Virtual 100%
<i>B-Learning</i>	Aula física y computador e internet.	<i>Learning Content Management System</i> (LCMS)	Presencial mínimo 25% Virtual mínimo 25%
<i>M-Learning</i>	Tecnología móvil e internet	<i>Content Management System</i> (CMS)	Virtual 100%
<i>S-Learning</i>	Redes sociales	Herramienta web	Virtual 100%

Fuente: Elaboración propia, basada en Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), 2019.

Las metodologías de aprendizaje en línea son de diferente índole, estas se distinguen por presentar características puntuales en cuanto a infraestructura, sistema de gestión de la información y modalidad, como se muestra en la tabla 9; tomando en cuenta estas características se pueden nombrar dos

modalidades: modalidad 100% virtual, a la que corresponden los tipos de AVA: *E-Learning*, *M-Learning*, siglas en inglés para Aprendizaje Electrónico Móvil, y *S-Learning*, *Social Learning*; por otro lado está la modalidad dual o *B-Learning*, *Blended Learning*, que consiste en una estrategia de 50/50 por ciento, es decir mezclan una estrategia presencial, del 25- %(mínimo) con un 25 % de virtualidad (mínimo).

Ahora bien, Colombia ha sido uno de los países latinoamericanos que con mayor entusiasmo ha impulsado proyectos educativos que le han permitido a la población más alejada de los centros urbanos y de menores recursos económicos mejorar sus condiciones y perspectivas de calidad de vida; a través de la educación a distancia y la educación virtual, como una de sus modalidades, se ha convertido en un desafío importante permitir el acceso de gran parte de la población a las distintas modalidades y niveles de educación, lo cual se ha configurado tanto en una iniciativa con aporte innovador como una problemática para todos aquellos que han procurado implementar políticas educativas a lo largo y ancho del territorio nacional, al menos en los últimos setenta años.

### Educación virtual

La educación virtual es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los principios de la pedagogía activa, con un alto componente de autoaprendizaje y participación. Asimismo, posee características de la educación a distancia, y con la posibilidad de interacción simultánea.

Por tanto, los avances exponenciales en la tecnología proporcionan una amplia oportunidad en el entorno de la educación, al obtener información de forma remota desaparecen las barreras de distancia y tiempo generando flexibilidad en los contextos de enseñanza-aprendizaje; precisamente esta característica posibilita la planificación y ejecución de proyectos y programas educativos a través del ciberespacio, condición que es actualmente denominada educación virtual (Unesco, 2015).

Desde 1947 se impulsó lo que se convertiría en toda una revolución cultural en el campo colombiano; el sacerdote José Joaquín Salcedo, fundador de la organización Acción Cultural Popular (ACPO), buscó disminuir la importante brecha existente por esos días entre el campo y la ciudad en términos de calidad de vida a través de la educación. De esta manera se dio inicio a una correría sin descanso que ha trabajado en adaptar las necesidades de la educación a los avances tecnológicos, proyecto que hasta hoy ocupa la agenda tanto de los gobiernos, del aparato estatal y, por supuesto, de la sociedad colombiana, buscando no solo la cobertura si no la calidad y la pertinencia de una educación que dé cuenta de procesos profundos de reflexión al interior del país y con respecto a los estándares internacionales.

Sin embargo, aún hoy en día, existe una gran parte de la población que no tiene cerca una institución de educación superior, además, las personas no siempre pueden o les resulta fácil movilizarse para

alcanzar sus objetivos educativos por una u otra razón. Dado que Internet, como lo conocemos, es un fenómeno relativamente reciente, es fácil suponer que la historia de la educación a distancia ha sido breve. A pesar de ello, simplemente acceder al contenido de un curso en línea es solo uno de los últimos desarrollos en una historia que ha existido desde 1700.

En los primeros días de la educación a distancia, la escritura de cartas era la tecnología más accesible. En EE.UU. durante 1728, el primer ejemplo bien documentado de un curso por correspondencia se publicó como un anuncio en el *Boston Gazette*, donde un hombre llamado Caleb Phillipps ofreció enseñar taquigrafía a estudiantes de cualquier parte del país mediante el intercambio de cartas, a través de un método llamado educación por correspondencia. Casi 150 años después, en 1873, se fundaron las primeras escuelas por correspondencia en la unión norteamericana, llamadas Society to Encourage Studies at Home (Sociedad para Fomentar los Estudios en el Hogar) por Ana Eliot Ticknor; poco después, en 1892, la Universidad de Chicago comenzó a ofrecer cursos por correspondencia, convirtiéndose en la primera institución educativa tradicional en los Estados Unidos en hacerlo; para 1906, las escuelas primarias como The Calvert School en Baltimore comenzaron a seguir su ejemplo.

### Educación a distancia

La educación a distancia, también llamada *e-learning* y aprendizaje en línea, es una forma de educación en la cual los elementos principales incluyen la separación física de maestros y estudiantes durante la instrucción y el uso de diversas tecnologías para facilitar la comunicación estudiante-maestro y estudiante-estudiante. La educación a distancia se ha centrado tradicionalmente en estudiantes no tradicionales, como trabajadores a tiempo completo, personal militar y no residentes o personas en regiones remotas que no pueden asistir a las clases.

Con relación a lo anterior, la educación a distancia según la Unesco (1987): “Es una modalidad que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que estudiantes y profesores se encuentran separados físicamente y solo se relacionan de manera presencial ocasionalmente. La relación presencial depende de la distancia, el número de estudiantes y el tipo de conocimiento que se imparte; esta modalidad permite transmitir información de carácter cognoscitivo y mensajes formativos, mediante medios no tradicionales” (p.16).

Volviendo al caso de Colombia, este se destaca por la existencia de una amplia tradición de educación a distancia, con desarrollos como las escuelas radiofónicas de la cadena radial –Radio Sutatenza– dirigidas principalmente a la población campesina, por otra parte, con la fundación del Instituto Nacional de Radio y Televisión (INRAVISION) en 1963, creado bajo el propósito fundamental de afianzar el modelo de primaria por televisión y los programas educativos para adultos; emitidos en gran medida por la cadena 7 –Canal Uno–, y por el canal 11 –ahora Señal Colombia–, vigentes y al aire hasta finales de la década de los 90.

Posteriormente se desarrollaron actividades en varias universidades, siendo pionera la Universidad Santo Tomás que tiene una amplia variedad y experiencia en este campo. La Unidad Universitaria del Sur de Bogotá (UNISUR) fue una experiencia inicialmente popular en Bogotá, que, durante la presidencia de Belisario Betancur, debido a su crecimiento cambió su denominación a Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD); ampliándose así su cubrimiento a todo el país, siendo la única en Colombia dedicada exclusivamente a la educación a distancia.

De esta manera, la Universidad Nacional a través de la UNAD ha sido pionera en la educación virtual universitaria, la cual combinada con clases presenciales ha llevado a la universidad a donde están los estudiantes y no como generalmente sucede, que los estudiantes se trasladen hasta la sede física. El crecimiento de la educación virtual en Colombia es evidente y su evolución se debe al desarrollo y la masificación de los adelantos tecnológicos en el país. Cada vez hay más conciencia en las personas e instituciones de que es posible acceder a ella desde la casa, oficina u otros lugares.

Por estas razones, el proyecto en el cual se enmarca este documento pretende aportar a la profundización de una educación inclusiva de calidad abarcando el ámbito virtual y virtual con ayuda de la presencialidad, a partir de ampliar el índice de inclusión para educación superior (INES) ya formulado hacia estas modalidades, a través de la elaboración de una herramienta que mida las características de la educación virtual en el marco del concepto de educación inclusiva.

### INES

El índice de inclusión para educación superior configura una herramienta que le permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad (MEN, 2013).

Este documento presenta un análisis preliminar a partir de los cuales se debe enmarcar la medición del índice de inclusión para educación superior, principalmente enfocado hacia la modalidad virtual. Para posteriormente, resaltar los indicadores que se consideran fundamentales en el desarrollo de la metodología que dará como resultado la herramienta de medición que complemente la ya existente en la modalidad presencial, y establecer las bases para el desarrollo de un conjunto acordado de indicadores cualitativos y cuantitativos.

## Aspectos metodológicos

La educación inclusiva no es un fenómeno estático, significa que todos los estudiantes asisten y son bienvenidos por las IES de su entorno o fuera de él en clases regulares apropiadas, considerando los aportes que su diversidad pueda hacer a la construcción de un aprendizaje personal y social con

un carácter holístico y que, además, reciban apoyo para aprender, contribuir y participar en todos los aspectos de la vida académica.

En este sentido, varios países entre ellos Colombia, se encuentran en el proceso de revisión y ajuste de sus políticas públicas y legislación del concepto de educación inclusiva. Son iniciativas basadas ya sea en conocimientos y experiencias anteriores, de proyectos piloto en curso, o por introducir nuevas estrategias de financiación para la educación que contemple altos componentes de diversidad, o mediante la implementación de nuevas políticas/leyes con respecto a la calidad, sistemas de monitoreo, procesos de cambio; sin embargo, requieren herramientas para monitorear los desarrollos respectivos.

La educación inclusiva comprende el cómo se desarrollan y diseñan IES, aulas, programas y actividades para que todos los estudiantes aprendan y participen juntos. Por tanto, las herramientas de monitoreo a menudo se basan en un conjunto de indicadores que son medidos periódicamente para verificar si los objetivos previstos han sido cumplidos o no. Ahora bien, en la actualidad hay muy pocos indicadores cualitativos o cuantitativos disponibles para la medición y seguimiento de la educación inclusiva en la modalidad virtual. La necesidad de una herramienta de monitoreo se refleja en el vacío percibido en cuanto a las características particulares de la educación virtual, teniendo como objetivo recopilar los avances de las IES del país con respecto a los problemas actuales, emergentes, futuros y tendencias que deberían investigarse en el campo de la educación inclusiva.

## Características de la educación inclusiva

Según el MEN (2013) “La educación inclusiva es una estrategia central para luchar contra la exclusión social, esta permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida misma”. Este enfoque se encuentra compuesto por seis características: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad.

Así, este enfoque busca enmarcar los principios y buenas prácticas para el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, satisfaciendo efectivamente sus diversas necesidades de una manera que sea receptiva, aceptable, respetuosa y de apoyo. Los estudiantes participan en el programa educativo en un entorno de aprendizaje común con apoyo, para disminuir y eliminar barreras y obstáculos que pueden conducir a la exclusión. Por lo tanto, debe llevarse a cabo en un entorno educativo donde los estudiantes de diferentes orígenes y con diversas habilidades aprendan juntos de manera inclusiva.

Los entornos de aprendizaje comunes se utilizan para la mayoría de las horas regulares de instrucción de los estudiantes y pueden incluir aulas, bibliotecas, gimnasios, teatros, salas de música, cafeterías, parques infantiles y la comunidad local. Así entonces, este no es un lugar donde los estudiantes con discapacidades intelectuales u otras necesidades especiales aprendan de manera aislada de sus compañeros.

De ahí que sea importante desagregar las características que componen los Entornos Comunes de Aprendizaje Efectivos (ECAE):

- Permitir que cada estudiante participe plenamente en el entorno de aprendizaje que está diseñado para todos los estudiantes y se comparte con sus compañeros en el entorno educativo elegido.
- Proporcionar un clima positivo, promover un sentido de pertenencia y garantizar el progreso del estudiante hacia objetivos personales, sociales, emocionales y académicos apropiados.
- Responder a las necesidades individuales de aprendizaje proporcionando niveles suficientes de apoyo y aplicando prácticas y principios de enseñanza centrados en el estudiante.

En suma, un ECAE es un entorno inclusivo donde la instrucción está diseñada para impartirse a los estudiantes de habilidades diversas y con su grupo de pares en la escuela comunitaria, al tiempo que responde a sus necesidades individuales como aprendiz y se utiliza para la mayoría de los estudiantes regulares en las horas de instrucción.

## Referencias metodológicas

Durante el desarrollo de esta investigación y el trabajo empírico realizado se tomaron como referencia estudios previos realizados en distintos países, con el ánimo de buscar referentes objetivos que permitieran tomar ideas de estrategias ya implementadas para establecer una hoja de ruta que guiará el desarrollo que aquí se pretende. Sin embargo, hay que aclarar que no se busca replicar o copiar estas experiencias sino tomar las buenas prácticas de estos desarrollos prácticos y examinar si es o no posible adoptarlas, siempre teniendo como referente el modelo, las estrategias y las políticas relativos al enfoque de la educación inclusiva en Colombia.

## Proyecto IQEA de Hopkins

El proyecto de mejora escolar Improvement the Quality of Education for All (IQEA) (Hopkins, 2002) —Mejoramiento de la calidad de la educación para todos— ha sintetizado y evaluado en los últimos años un modelo de desarrollo que fortalece la capacidad de la escuela de proporcionar educación de alta calidad para los estudiantes a partir de las buenas prácticas. Las instituciones dentro de la red IQEA también han proporcionado el escenario para una investigación a largo plazo sobre los procesos de cambio escolar y la mejora del rendimiento estudiantil. Según Hopkins y Harris (1997), este instrumento funciona desde el supuesto de que es más probable que las escuelas fortalezcan su capacidad de proporcionar mejores resultados para todos los estudiantes cuando adopten formas de trabajo que sean consistentes con sus propias aspiraciones y con la agenda actual de reformas.

## Index for Inclusion del Centre for Studies on Inclusive Education

El índice de inclusión es un conjunto de materiales para guiar a las escuelas a través de un proceso de desarrollo escolar inclusivo. Se trata de construir comunidades de apoyo y fomentar un alto rendimiento para todo el personal y los estudiantes (Centre for Studies on Inclusive Education, 2019).

## Index for Inclusion de Booth y Ainscow

Este índice (Booth y Ainscow, 2011) es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva, cuyo objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro. En este sentido, este compendio invita a los docentes y otros profesionales de la enseñanza a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas, y así, aumentar el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Unesco, 2005).

## Cuestionario de calidad educativa y atención a la diversidad

Azorín Abellán (2017) lo describe como: “Cuestionario que incluye cuestiones referidas al alumnado que es destinatario de medidas de atención a la diversidad y profundiza en las dimensiones didácticas, organizativas e institucionales” (p.1048).

## Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) señala que: “La Guía ofrece unas pautas que promueven la reflexión para que los equipos educativos puedan evaluar su realidad en relación con algunos de los indicadores que se desprenden de lo que entendemos por educación inclusiva y que pueden servir para establecer algunos objetivos de cambio e innovación en la dirección adecuada” (OEI, 2009).

## Guía REINE

Según la Unidad de Desarrollo Sectorial (UDS) de Madrid, en España: “Esta herramienta pretende, ante todo, abrir un proceso de reflexión crítica sobre la ética y su práctica en el ámbito educativo, donde resolver determinadas situaciones requiere aplicar normas que, en ocasiones, pueden suscitar polémica o malestar” (UDS, 2019).

## Cuestionarios AVACO-EVADIE

Según Biencinto-López, González-Barbero, García-García, Sánchez-Delgado y Madrid-Vivar(2009): “El objetivo principal de este instrumento es el diseño y posterior identificación de las propiedades psicométricas de un instrumento de evaluación del constructo Atención a la Diversidad en los centros, desde una perspectiva del contexto de los mismos” (p.2).



## Sistema de Indicadores ACADI

Según Arnaiz y Guirao (2015): “Este instrumento, fundamentado en el modelo de la educación inclusiva, pretende el desarrollo de una atención eficaz a la diversidad del alumnado escolarizado en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Tomando como referencia dicho sistema de indicadores, se diseñó un primer instrumento capaz de medirlo” (p.1).

## Matriz comparativa

Con el ánimo de establecer un primer nivel de correspondencia entre las características desarrolladas en el INES y los indicadores de autoevaluación generados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que representan los estándares de medida y verificación tanto para el registro calificado como para la acreditación en alta calidad de los programas de educación superior, se ha desarrollado la siguiente matriz comparativa; a partir de la cual se buscó ubicar los indicadores establecidos por el CNA para programas con modalidad virtual en cada una de las características determinadas en la medición del INES.

### Registro calificado

Es el primer requisito que deben cumplir todas las instituciones de educación superior en el país que quieran ofrecer un programa académico de pregrado o posgrado. Este es un requisito indispensable para garantizar la calidad educativa en el ámbito nacional.

En tal sentido, el CNA señala que el registro calificado: “Es la licencia que el MEN otorga a un programa de Educación Superior cuando demuestra ante el mismo que reúne las condiciones de calidad que la ley exige. El Estado en concertación con el sector educativo superior, define y evalúa permanentemente esas condiciones de calidad, tanto para programas como para instituciones” (MEN, 2019).

De esta manera, se logra constituir un marco referencial, el cual confirma el vacío planteado por este proyecto en cuanto al desarrollo del enfoque de educación inclusiva y su medición en los programas de educación superior en la modalidad virtual. Lo anterior, debido a que los lineamientos no demuestran una relación directa frente a las características del enfoque, más bien representan un marco muy general del cual no es posible concluir con certeza si se impulsa una educación superior enriquecida por la diversidad de sus actores como lo pretende el concepto de educación inclusiva.

### Acreditación de alta calidad

Certificación que expide el MEN a las universidades que cumplen con niveles de calidad superiores a los que se exigen para obtener el funcionamiento de las mismas instituciones o de sus programas académicos.

Por tanto, el CNA estipula que: “Es el reconocimiento por parte del Estado a la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos, es una ocasión para valorar la formación que se imparte con la que se reconoce como deseable en relación con su naturaleza y carácter, y la propia de su área de conocimiento. También es un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional y de programas” (2019).

Para este apartado, a manera de ejemplo, se exponen las cinco características del INES, instrumento desarrollado por el MEN en 2013, dentro de las cuales se buscó ubicar cada uno de los indicadores de autoevaluación del CNA para educación superior tomando el factor no. 2: características asociadas a los estudiantes. En este sentido, la presente matriz (tabla 10) pretende generar un mapa de correspondencias entre una iniciativa gubernamental y los lineamientos estatales que enmarcan la prestación del servicio de educación superior, particularmente la educación superior en la modalidad virtual, con el ánimo de identificar los vacíos y posteriormente poder formular tanto los indicadores específicos como las preguntas que permitirán medir en cada uno de los factores.

De esta manera, cada indicador asociado al factor se analiza, se le da un código de referencia y concatena con cada una de las de las características que enmarcan el enfoque de la educación inclusiva: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia.

Tabla 10. Característica de la educación inclusiva: participación

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR				INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN DEL CNA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR FACTOR No. 2: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LOS ESTUDIANTES					
				CULTURA		POLÍTICA		PRÁCTICA	
				(Crear culturas inclusivas)		(Elaborar políticas inclusivas)		(Desarrollar prácticas inclusivas)	
				Construir comunidad	Establecer valores	Desarrollar una escuela para todos	Organizar la atención a la diversidad	Orquestar el proceso de aprendizaje	Movilizar recursos
EI	Características	Descripción	Indicadores CNA						
CRITERIOS A CUMPLIR PARA ESTABLECER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	<b>Participación</b>	Enmarcada de manera general en la perspectiva de una política social “holística”,	<b>INDICADORES RELACIONADOS A LOS CRITERIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	F2.C8.I1. Documentos institucionales en los que se expresan las políticas y estrategias definidas por el programa en materia de formación integral de los estudiantes.	No existe correspondencia.	F2.C5.I2. Existencia de procesos de inducción para la apropiación de las estrategias de aprendizaje que exige la modalidad en que se ofrece el	No existe correspondencia.

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR			Indicadores CNA	INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN DEL CNA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR FACTOR No. 2: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LOS ESTUDIANTES					
				CULTURA (Crear culturas inclusivas)		POLÍTICA (Elaborar políticas inclusivas)		PRÁCTICA (Desarrollar prácticas inclusivas)	
El	Características	Descripción		Construir comunidad	Establecer valores	Desarrollar una escuela para todos	Organizar la atención a la diversidad	Orquestrar el proceso de aprendizaje	Movilizar recursos
		la participación define el rol que cumple la educación en la sociedad y en el valor de las relaciones en todos los niveles, "fuera de las aulas y del entorno de educación formal".				<p>F2.C10.I2. Apreciación de directivos, profesores y estudiantes del programa sobre el impacto que, en los últimos cinco años, ha tenido la participación estudiantil en los órganos de dirección de la institución y del programa.</p> <p>F2.C10.I5. Son ecánimos de designación de representantes estudiantiles ante los órganos de dirección de la institución y del programa.</p>		<p>programa, de forma que posibiliten el ingreso y la permanencia de los estudiantes.</p> <p>F2.C8.I3. Porcentaje de estudiantes que participa en actividades de investigación, grupos o centros de estudio y actividades distintas a la docencia, que brinda la institución o el programa en coherencia con la población. Estudiantil y los procesos que se dan en la modalidad de enseñanza y que contribuyen a la formación integral de los estudiantes.</p> <p>F2.C8.I2. Apreciación de los estudiantes sobre los espacios y estrategias que ofrece el programa, de acuerdo con la naturaleza y orientación de éste,</p>	

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR			Indicadores CNA	INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN DEL CNA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR FACTOR No. 2: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LOS ESTUDIANTES					
				CULTURA (Crear culturas inclusivas)		POLÍTICA (Elaborar políticas inclusivas)		PRÁCTICA (Desarrollar prácticas inclusivas)	
EI	Características	Descripción		Construir comunidad	Establecer valores	Desarrollar una escuela para todos	Organizar la atención a la diversidad	Orquestar el proceso de aprendizaje	Movilizar recursos
								para la participación e iniciativa en proyectos de investigación, grupos de estudio y demás actividades distintas de la docencia que contribuyan a su formación integral.	

Fuente: Elaboración propia, 2019.

A pesar de que no existe una correspondencia total entre las características del INES y los lineamientos del CNA, se aprecia que existen las disposiciones básicas para permitir la participación de los estudiantes y otros actores en el proceso administrativo y de aprendizaje. De esta manera, deja abierta la opción para realizar la consulta en estos términos a gran parte de la comunidad académica.

Tabla 11. Característica de la educación inclusiva: diversidad

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR			Indicadores CNA	INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN DEL CNA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR FACTOR No. 2: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LOS ESTUDIANTES					
				CULTURA		POLÍTICA		PRÁCTICA	
				(Crear culturas inclusivas)		(Elaborar políticas inclusivas)		(Desarrollar prácticas inclusivas)	
				Construir comunidad	Establecer valores	Desarrollar una escuela para todos	Organizar la atención a la diversidad	Orquestar el proceso de aprendizaje	Movilizar recursos
EI	Características	Descripción	Indicadores CNA						
CRITERIOS A CUMPLIR PARA ESTABLECER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	<b>Diversidad</b>	Este término es quizás el más representativo del concepto de educación inclusiva y deber ser entendido como una característica innata del ser humano (y en general a la vida misma) que hace, como lo afirma Blanco (2006), que sus diferencias sean "constanciales" a su naturaleza.	<b>INDICADORES RELACIONADOS A LOS CRITERIOS DE EDUCACION INCLUSIVA</b>	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.
		Es decir que, al ser todas y todos diversos, el valor de la diversidad debe ser resignificado de tal forma que su uso no genere una "patologización" de las diferencias humanas a través de clasificaciones subjetivas entre lo que se considera "normal" y "anormal". Sin embargo, es clave precisar que esta definición debe rescatar la riqueza propia de la identidad y particularidades de aquellos estudiantes que, por razones de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico requieren especial protección.							

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Precisamente para esta característica no se encuentran indicadores específicos que den cuenta de un tratamiento sobre la diversidad, ámbito que es transversal dentro del desarrollo del enfoque de educación inclusiva que se conceptúa de manera teórica, pero que también desarrolla ampliamente el INES, al menos como idea.

Tabla 12. Característica de la educación inclusiva: interculturalidad

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR			INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN DEL CNA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR FACTOR No. 2: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LOS ESTUDIANTES						
			CULTURA		POLÍTICA		PRÁCTICA		
			(Crear culturas inclusivas)		(Elaborar políticas inclusivas)		(Desarrollar prácticas inclusivas)		
			Construir comunidad	Establecer valores	Desarrollar una escuela para todos	Organizar la atención a la diversidad	Orquestrar el proceso de aprendizaje	Mobilizar recursos	
EI	Características	Descripción	Indicadores CNA						
CRITERIOS A CUMPLIR PARA ESTABLECER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	<b>Interculturalidad</b>	<p>Conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto.</p> <p>Se asume este término “como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social” (Cano Barrios, John, Ricardo Barreto, Carmen, &amp; Del Pozo Serrano, Francisco, 2016). A diferencia de la multiculturalidad, donde simplemente coexisten varias culturas, la interculturalidad promueve un diálogo “abierto, recíproco, crítico y autocrítico” entre culturas, y de manera más específica entre las personas pertenecientes a esas culturas</p>	<b>INDICADORES RELACIONADOS A LOS CRITERIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En particular para esta característica no se encuentran indicadores específicos que den cuenta de un tratamiento sobre la interculturalidad, ámbito que es transversal dentro del desarrollo del enfoque de educación inclusiva que se conceptúa de manera teórica, pero que también desarrolla ampliamente el INES, al menos como idea.

Tabla 13. Característica de la educación inclusiva: equidad

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR			INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN DEL CNA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR FACTOR No. 2: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LOS ESTUDIANTES						
			CULTURA (Crear culturas inclusivas)		POLÍTICA (Elaborar políticas inclusivas)		PRÁCTICA (Desarrollar prácticas inclusivas)		
EI	Características	Descripción	Indicadores CNA	Construir comunidad	Establecer valores	Desarrollar una escuela para todos	Organizar la atención a la diversidad	Orquestar el proceso de aprendizaje	Movilizar recursos
CRITERIOS A CUMPLIR PARA ESTABLECER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	<b>Equidad</b>	Hablar de equidad en educación significa pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil. Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensado en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques "asistencialistas, compensatorios y focalizados". La equidad incluye generar condiciones de accesibilidad, entendida como una estrategia que permite que "los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura".	<b>INDICADORES RELACIONADOS A LOS CRITERIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	F2.C5.I3. Existencia y uso de sistemas y mecanismos de evaluación de los procesos de preselección y admisión, y de mecanismos para la aplicación de los resultados de dicha evaluación.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	F2.C5.I4. Porcentaje de docentes, estudiantes y funcionarios que conocen los mecanismos de ingreso a los programas en la modalidad en que se ofrece el evaluado.  F2.C10.I4. Apreciación de profesores y estudiantes sobre la correspondencia entre las condiciones y exigencias académicas de permanencia y graduación en el programa, y la naturaleza y modalidad del mismo.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Se observa que los indicadores asociados a la característica de equidad se hallan de manera general en el documento de lineamientos, aunque no posee la particularidad que generalmente los identifica, principalmente al tema de acceso a la educación, y algunos se han enfocado en la calidad de la educación. Sin embargo, aún se estiman como generalidades en el propósito de la educación inclusiva.

Tabla 14. Característica de la educación inclusiva: calidad

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR			Indicadores CNA	INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN DEL CNA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR FACTOR No. 2: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LOS ESTUDIANTES					
				CULTURA		POLÍTICA		PRÁCTICA	
(Crear culturas inclusivas)		(Elaborar políticas inclusivas)		(Desarrollar prácticas inclusivas)					
EI	Características	Descripción		Construir comunidad	Establecer valores	Desarrollar una escuela para todos	Organizar la atención a la diversidad	Orquestrar el proceso de aprendizaje	Movilizar recursos
CRITERIOS A CUMPLIR PARA ESTABLECER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	<b>Calidad</b>	Aunque no existe un consenso sobre cómo definir este término, se refiere de manera general a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles. No obstante, como lo evocan Harvey y Green (1993), la calidad es un concepto dinámico que posee diferentes significados dependiendo del contexto en el que se utiliza.	<b>INDICADORES RELACIONADOS A LOS CRITERIOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA</b>	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	<p>F2.C7.I5. Existencia de proyectos que establezcan estrategias pedagógicas y actividades extracurriculares orientadas a optimizar las tasas de retención y de graduación de los estudiantes, manteniendo la calidad académica del programa.</p> <p>F2.C8.I4. Apreciación de los estudiantes sobre la calidad de las actividades distintas de la docencia en que pueden participar y sobre la contribución de estas a su formación integral.</p>	<p>F2.C6.I2. Apreciación que tienen profesores y estudiantes del programa con respecto a la relación existente entre el número de admitidos, el profesorado y los recursos disponibles para el desarrollo de los diversos procesos de formación.</p> <p>F2.C6.I3. Datos estadísticos de la institución que arrojen resultados sobre: la población de estudiantes que ingresaron al programa en los últimos cuatro procesos de admisión, el puntaje promedio obtenido por los admitidos en las pruebas de estado, el puntaje promedio estandarizado en pruebas de admisión, el puntaje mínimo aceptable para ingresar al programa, la relación entre inscritos y admitidos, la capacidad de selección y la absorción de estudiantes por parte del programa.</p>



ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR			INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN DEL CNA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR FACTOR No. 2: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LOS ESTUDIANTES						
			CULTURA		POLÍTICA		PRÁCTICA		
			(Crear culturas inclusivas)		(Elaborar políticas inclusivas)		(Desarrollar prácticas inclusivas)		
EI	Características	Descripción	Indicadores CNA	Construir comunidad	Establecer valores	Desarrollar una escuela para todos	Organizar la atención a la diversidad	Orquestrar el proceso de aprendizaje	Movilizar recursos
									F2.C10.11. Documentos que contengan el reglamento estudiantil y mecanismos adecuados para su divulgación.  F2.C10.13. Apreciación de estudiantes y profesores del programa sobre la pertinencia, vigencia y aplicación del reglamento estudiantil.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Aunque el documento de lineamientos está basado en la garantía de la calidad, esta no se ve reflejada directamente con las características de la educación inclusiva, cuya conceptualización tanto en el INES como por parte de los autores aquí enunciados, también busca la calidad a partir de la construcción del aprendizaje en la diversidad.

Tabla 15. Característica de la educación inclusiva: pertinencia

ÍNDICE DE INCLUSIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR			INDICADORES DE AUTOEVALUACIÓN DEL CNA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR FACTOR No. 2: CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS A LOS ESTUDIANTES						
			CULTURA		POLÍTICA		PRÁCTICA		
			(Crear culturas inclusivas)		(Elaborar políticas inclusivas)		(Desarrollar prácticas inclusivas)		
EI	Características	Descripción	Indicadores CNA	Construir comunidad	Establecer valores	Desarrollar una escuela para todos	Organizar la atención a la diversidad	Orquestar el proceso de aprendizaje	Mobilizar recursos
CRITERIOS A CUMPLIR PARA ESTABLECER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	<b>Pertinencia</b>	En el marco de la educación inclusiva, la pertinencia es un concepto dinámico que pone de presente la capacidad del sistema de educación superior en general y de las IES en particular, de dar respuestas a las necesidades concretas de un entorno. De cómo este sistema y estas instituciones inciden en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad, y de qué manera tanto su oferta como sus métodos son aptos para favorecer dicha comunidad. De manera más precisa y como lo afirma el CNA, una IES es pertinente cuando responde a las necesidades del medio de manera proactiva, es decir cuando se busca transformar el contexto en el que opera.	<b>INDICADORES RELACIONADOS A LOS CRITERIOS DE EDUCACION INCLUSIVA</b>	F2.C7.I4. Nivel de correlación existente entre la duración prevista para el programa, de acuerdo con su modalidad o metodología y plan de estudios, y la que realmente tiene lugar.	No existe correspondencia.	F2.C5.I1. Existencia de políticas y reglamentaciones para la admisión de estudiantes a programas en la modalidad en que se ofrece el programa.  F2.C6.I1. Información verificable sobre las políticas institucionales que regulan el número de estudiantes admitidos en el programa.	No existe correspondencia.	No existe correspondencia.	F2.C9.I1. Existencia de estrategias orientadas al desarrollo de competencias cognitivas, socio afectivas y comunicativas, que garanticen la formación integral de los estudiantes del programa.  F2.C9.I2. Existencia de estrategias orientadas al desarrollo de habilidades comunicativas y de manejo de las TIC, que garanticen el desempeño adecuado de los estudiantes en las experiencias educativas que se ofrecen dada la modalidad del programa.  F2.C9.I3. Existencia de estrategias que permitan abordar problemas del contexto al que pertenece el estudiante.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Particularmente, esta característica es la que tiene más coincidencias a lo largo de los dos documentos, lo que no deja de ser curioso, toda vez que la pertinencia, en este contexto, obedece a la capacidad del sistema de educación superior en general y de las IES en particular, de dar respuestas a las necesidades concretas de un entorno, pero que no se ve reflejada en las otras características.

## Fundamentos para indicadores

El proyecto “Propuesta de educación inclusiva para instituciones de educación superior con modelo virtual y virtual con apoyo en la presencialidad”, constituye un desarrollo complementario al índice de INES planteado en 2013. Considerando que existen vacíos en la información disponible, como se demostró en las tablas anteriores, sobre los indicadores de educación superior virtual, como base para monitorear los desarrollos en las IES que ofrecen esta modalidad, se tienen en cuenta aspectos relevantes, como que no se haga mención explícita a lineamientos que tengan que ver con el enfoque de educación inclusiva en el documento de autoevaluación para programas virtuales desarrollado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

### Consejo Nacional de Acreditación (CNA)

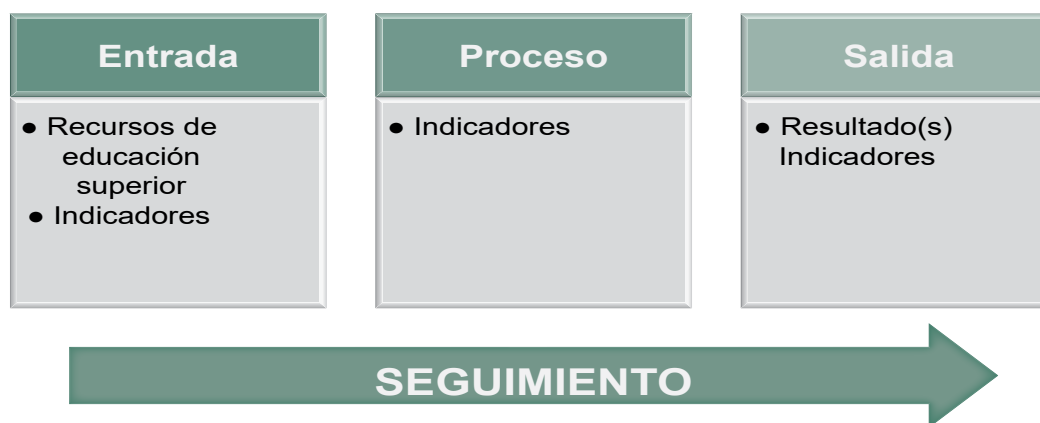
Organismo encargado de garantizar la calidad de la educación impartida en las instituciones de educación superior. Hace parte del Sistema Nacional de Acreditación y es el encargado de evaluar los procesos de acreditación.

Según el MEN: “Es un organismo de naturaleza académica que hace parte del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), creado por la Ley 30 del 28 de diciembre 1992 (artículo 53) y reglamentado por el Decreto 2904 de diciembre 31 de 1994, con el fin de garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad que realizan sus propósitos y objetivos. El sistema de acreditación es un proceso voluntario para las Instituciones de educación Superior” (MEN, 2019).

Ahora bien, la información vinculada a los indicadores también es un área que recibe un interés creciente de organismos y organizaciones externas del ámbito internacional. En esta parte del proyecto no se proporciona información sobre la inclusión en particular, sin embargo, intenta presentar el procedimiento para desarrollar indicadores utilizando un enfoque “de abajo hacia arriba” y una propuesta acordada para un conjunto inicial de indicadores. En el siguiente apartado, se muestra el modelo de proceso de entrada-salida, adaptado al campo de la educación. El sistema, presentado en la figura 2, consta de varios elementos como: las entradas y los recursos denotan todos los aspectos proporcionados al sistema para lograr un determinado resultado. En el campo de la educación, los insumos y recursos no solo pueden ser, por ejemplo, recursos financieros o legislación relacionada con la educación, sino también el nivel de calificación de los docentes o cualquier problema de infraestructura. Los procesos educativos transforman estos insumos y recursos en productos y resultados. Si bien los productos describen medidas de eficiencia, como las tasas de participación o los logros curriculares, este documento destaca la relevancia de los aspectos de resultados que enfatizan los efectos, el

impacto o las consecuencias de los aportes y procesos (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Figura 2. *Proceso de entrada y resultado*



Fuente: Elaboración propia, 2019.

El monitoreo se puede aplicar a diferentes niveles; por ejemplo, en un sistema educativo descentralizado, el monitoreo puede tener lugar a nivel regional o incluso a nivel escolar. Además, los resultados del monitoreo pueden ser accesibles para todos los públicos o restringidos a aquellos usuarios que están directamente involucrados en la gestión de los procesos educativos.

De esta manera, se evidencia tanto un proceso sistemático de seguimiento como una medición periódica o continua para determinar la ponderación de los indicadores con objetivos de calidad o valores objetivo; por tanto, es una actividad esencial en cualquier proceso de mejora continua la cual proporciona un enlace de regreso desde los resultados (intermedios) a la provisión de insumos/ recursos y al proceso de (re) diseño. Los indicadores en el contexto de este proyecto tomarán el rol de "sensores" diseñados y colocados de tal manera que puedan detectar cualquier cambio relevante. En el contexto de un sistema de monitoreo se busca que ayuden a los tomadores de decisión a centrarse en áreas que necesitan atención (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

En consecuencia, los indicadores deben:

- Cubrir todas las áreas relevantes, es decir, no debe tener "puntos ciegos" donde los cambios permanecen sin ser detectados.
- Ser lo suficientemente sensibles como para detectar cambios cuando ocurran.
- Ser informativos, es decir, proporcionar evidencia sobre el motivo de un cambio.

Con el fin de tener una visión general del estado del arte en el área de indicadores para la educación inclusiva, se buscó identificar algunos ejemplos relevantes de indicadores desarrollados en el ámbito internacional. A partir de esta revisión, se encontró que se han llevado a cabo algunos trabajos de investigación y estudios en el área de indicadores de Necesidades Educativas Especiales (NEE) e inclusión, con el objetivo de apoyar y mejorar la calidad de la educación en entornos inclusivos. Los diferentes conjuntos de indicadores desarrollados para NEE e inclusión cubren los aspectos de entrada, proceso y salida, así como los niveles macro –legislación, marco político y administrativo– , meso –escuela, servicios comunitarios– , micro –aula– y persona –docentes, estudiantes–.

Algunos ejemplos de indicadores desarrollados por Booth y Ainscow (2002) son:

- Crear culturas inclusivas (construir comunidad, establecer valores inclusivos).
- Producir políticas inclusivas (desarrollar la escuela para todos, organizar el apoyo a la diversidad).
- Práctica inclusiva en evolución (orquestando el aprendizaje, movilizandolos recursos).

## Comentarios preliminares

Actualmente el ámbito de la inclusión mantiene su vigencia como un propósito de la sociedad, por diferentes aspectos: principalmente, pertenece a los compromisos adquiridos por la región de América Latina y el Caribe frente a la Agenda 2030 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), asimismo, debido a la necesidad manifiesta que el país presenta de generar procesos de formación en la educación superior que aprovechen las ventajas de la educación virtual para todos los sujetos con la educación inclusiva como lo señala Acevedo-Zapata (2018); de manera que se brinden las condiciones para la superación de las barreras, desarrollando estrategias que respondan a las características de los sujetos, ya sean de orden simbólico, cognitivo, cultural, físico o de género; o relacionadas con aspectos de las condiciones económicas, políticas, jurídicas y de ubicación geográficas.

En este sentido, la educación virtual o *E-Learning* supone una ventaja competitiva y otra forma de pensar la formación y desarrollo de habilidades. Es así como por medio de esta herramienta digital no solo las instituciones educativas se pueden beneficiar, también es una forma rentable de desarrollar habilidades y competencias dentro de las empresas o centros de formación (Bruet, 2019). Por tanto, se hace fundamental el trabajo teórico realizado porque sirve de base para la configuración de la segunda etapa del proyecto, donde se construirá el Índice de Educación Superior Inclusiva como herramienta de medición (no de evaluación) para las universidades que ofrecen programas en la modalidad virtual que participan en el proceso de implementación y para el diseño de propuestas de formación.

## Ideas centrales

Primero, existe por parte del Estado colombiano y de la sociedad en general una gran disposición, que se ha traducido en apuestas en términos de políticas públicas e iniciativas sociales por mantener los desarrollos curriculares y pedagógicos de la educación superior a la par con los avances tecnológicos.

Segundo, a pesar de que estas iniciativas han tenido un éxito relevante en su implementación en la historia reciente del país, se evidencia que no hay concordancia entre las políticas estatales y las iniciativas de los gobiernos por implementar enfoques y discusiones actuales en el campo de la educación superior como lo es la perspectiva de la educación inclusiva. Por una parte, durante el periodo comprendido entre 2007 y 2014 los gobiernos lanzaron iniciativas para cambiar el paradigma de la inclusión por el de la educación inclusiva; sin embargo, esto no se ve reflejado en los lineamientos de autoevaluación de los programas, ni presencial ni a distancia, con los cuales trabaja el CNA.

Tercero, es por esto que el propósito de esta investigación y del presente documento adquieren relevancia al intentar poner en la agenda, como una discusión importante, el desarrollo del enfoque de educación inclusiva en las mediciones y estándares tanto internos en las IES como externos por parte de las entidades encargadas de formular y controlar la prestación de este servicio en el país.

Cuarto, de esta manera se hace imperativo complementar el índice ya desarrollado en 2013 con aspectos relevantes y puntuales de la educación superior virtual, debido al crecimiento que durante los últimos veinte años ha tenido esta modalidad en el país y que se espera continúe, ya sea por los avances tecnológicos o por desarrollos internos procedentes de las necesidades del país en esta materia.

## CAPÍTULO II. DIMENSIONES E INDICADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

### Dimensión calidad

Consecuentemente al ingreso de los estudiantes a las instituciones, es responsabilidad de estas ofrecer una atención educativa holística, con pertinencia y calidad que forme no solo en conocimientos sino en habilidades y aptitudes, que les prepare para afrontar con un pensamiento crítico los diferentes escenarios en donde se desarrollan sus actuaciones y que puedan participar significativamente en los cambios sociales de su entorno (Celemín, Martínez, Vargas, Bedoya y Ángel, 2016).

Tomando en cuenta el crecimiento exponencial de la innovación en la tecnología y con este la posibilidad de acceder a cursos en la web, crece en la comunidad educativa la expectativa de poder concretar estándares que den cuenta como refiere Van Dusen (1997) citado en Sangrà (2001), “del entorno de enseñanza-aprendizaje e investigación creado por la convergencia de las TIC” (p. 2).

Desde este contexto, invariablemente se desprende el deber de las instituciones de educación y en el caso que nos concierne de las instituciones de educación superior (IES) de construir formas efectivas de enseñar y aprender, ya que debido a la influencia de la tecnología y la disponibilidad de la información la relación de las personas con su entorno y el mundo en general ha cambiado.

#### **Educación virtual**

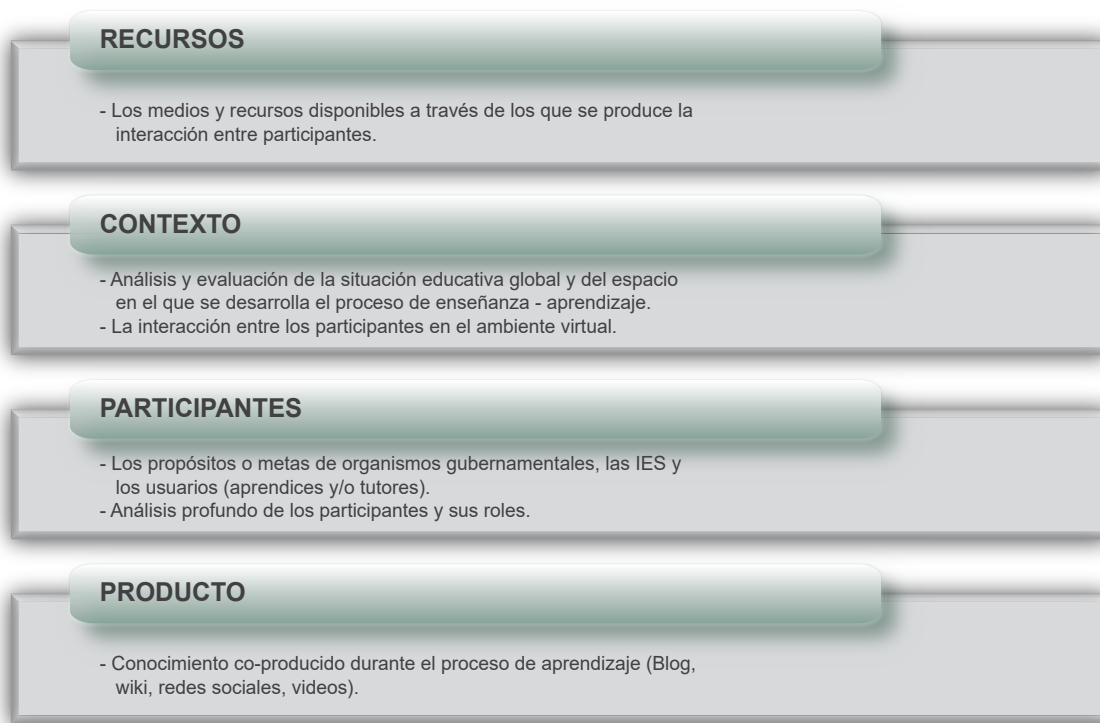
En materia de educación virtual es importante comprender que la utilización de la tecnología debe ser un proceso articulado y armonioso entre esta – la tecnología– y un objetivo claro y rotundo de aprender, que permita dar respuesta a las demandas y necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Manuel Area (2005) señala el inicio de un movimiento de convergencia en Europa de los estudios universitarios con las declaraciones de Sorbona de 1998, seguido por los documentos programáticos de Bolonia en 1999 y las declaraciones de Praga en el año 2001, los cuales llamaban la atención de las instituciones europeas de educación superior y las instaba a generar estrategias que les permitieran

dar respuesta a las pretensiones y desafíos que las nuevas tecnologías introducirían en los procesos de mejora de la calidad pedagógica del quehacer docente, tanto en la modalidad presencial como a distancia; durante ese tiempo los esfuerzos se centraban en diferenciar la educación a distancia del aprendizaje electrónico también llamado *E-Learning*.

En primera instancia, de este ejercicio se concluye que la calidad de la educación en la modalidad virtual depende del proceso y de la interacción comunicativa entre aprendices y educadores, identificándose según Barbéra (2004), cuatro grandes dimensiones en el análisis de la calidad como se aprecia en la figura 3.

Figura 3. Dimensiones en el análisis de la calidad



Fuente: Elaboración propia, 2019, a partir de Barbéra (2004).

En una segunda etapa de este movimiento, en Europa en el año 2008, la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) logra consolidar el Estándar UNE 66181: 2008 "Calidad de la formación Virtual", en el cual estuvo involucrado el grupo de trabajo AEN/CTN66/SC 1/GT; especificando así los lineamientos para la identificación de las características que definen la calidad de la formación virtual, sea esta ofertada por centros de formación en general y/o instituciones de educación formales como las IES (Hilera, 2008).



Mientras tanto, atendiendo a la necesidad de la comunidad académica universitaria latinoamericana en el año 2001 en cabeza de Claudio Rama (Unesco, 2004) se inicia en Perú el Programa Observatorio sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe (POESAL) con el objetivo de producir y difundir conocimiento e información sobre las tendencias, innovaciones, situación actual y perspectivas de evolución de la educación superior en general. A partir de la fecha se recopilarían diferentes estudios nacionales y subregionales con el propósito de contribuir al conocimiento de la educación superior tanto presencial, a distancia y virtual contemplando las fortalezas y limitaciones, así como las amenazas y oportunidades para el mejoramiento de la calidad educativa superior.

En Colombia desde el año 2002 contando con la participación de diferentes universidades a nivel nacional, se adelantaban mesas de trabajo y puestas en común sobre la educación virtual, guiadas por la oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías del MEN con el fin de concertar conceptos y referentes básicos que guíen la oferta de programas académicos virtuales de calidad por parte de las IES.

Es en este contexto que en el año 2015 se publicó el “Documento técnico para la educación virtual en instituciones de educación superior en Colombia” en el cual se presentan los alcances de los esfuerzos conjuntos por parte del MEN y de la comunidad de la educación superior en Colombia en materia de educación virtual, documento que se rige y retoma lo estipulado en el Decreto Único 1075 de 2015, el cual recopila las normas que rigen el sector educativo nacional (MEN, 2015).

En la actualidad el MEN propicia espacios de cooperación con la comunidad académica de la educación superior en aras de fortalecer la oferta de educación virtual con calidad en el país. En este escenario aparece la propuesta de educación superior inclusiva como respuesta a la necesidad de promover y consolidar una educación para todos, es decir, una educación inclusiva la cual debe regirse por los lineamientos ya estipulados para el tema de calidad.

### **Pertinencia de la evaluación de calidad en la educación superior**

Realizando una revisión en la literatura se encuentra que desarrollar el concepto de calidad en educación tiene una motivación intrínseca en la teoría del capital humano. Según Rodríguez, Gómez y Ariza (2014), existe una relación entre la inversión en educación y el nivel de ingresos en el futuro, premisa que fue sustentada por Becker (1964) hace ya más de 50 años al considerar la capacitación como una inversión de capital puesto que la persona para conseguir un incremento en los ingresos a futuro debe pagar un costo inicial.

Al respecto Chiavenato (2017) considera que una de las necesidades de la sociedad moderna es la mano de obra ya no calificada sino especializada, lo que se traduce en el ambiente del mercado laboral como una creciente necesidad de individuos con alto nivel de formación; en respuesta se incrementa el interés de las personas en invertir en su educación superior y al mismo tiempo se ve reforzada por el

interés de las empresas al darle mayor valor a los prospectos de colaboradores que invirtieron tiempo y esfuerzo en su preparación profesional.

De esta manera, la teoría del capital humano explica el fenómeno en el que los individuos realizan inversiones tanto de dinero como de tiempo para desarrollar habilidades y apropiarse de conocimientos, que les permitan ingresar al mundo laboral y ser económicamente activos; a partir de este contexto la educación superior se ha transformado e interesado en incrementar las estrategias para dar respuesta a los cambios sociales, tecnológicos y económicos.

Las instituciones de formación no son ajenas a los cambios y evoluciones que experimenta la educación como pilar de desarrollo y cambio social, en contingencia las IES han incrementado sus esfuerzos por entrar y mantenerse en el mercado con programas de formación de calidad, por lo tanto, es necesario entender qué es y qué no es calidad.

En este orden de ideas es importante resaltar que el tema de la calidad no es exclusivo del sector educativo, la necesidad de estandarizar los productos o servicios es transversal y generalizado a todos los sectores productivos; según Lepeley (2001), los modelos tradicionales de gestión de la calidad se centraban en el producto y la relación costo y demanda; como alternativa se propone un modelo de gestión de la calidad centrado en “satisfacer la necesidad de la persona al adquirir un producto o servicio” (p. 14).

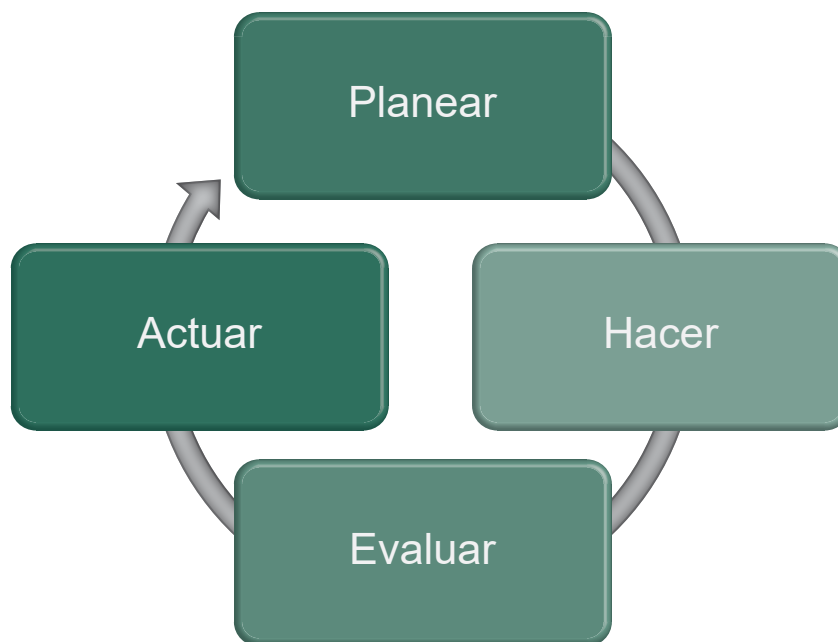
### Calidad

Desde esta visión se entiende la calidad como un beneficio que obtiene la persona al pagar por un producto o servicio, es el resultado de un proceso para nada estático de administración que impacta las áreas tanto de personal como de producción de una organización.

La implementación de un modelo de gestión de la calidad debe cumplir requisitos mínimos orientados al diseño de directrices que guíen los esfuerzos del talento humano para lograr la calidad; todos los cambios deben iniciar con el apoyo de la alta gerencia e informarse a todos los colaboradores con el fin de capacitarles en el nuevo proceso. De igual manera, se debe promover una cultura de calidad focalizando el objetivo de conocer las necesidades de los usuarios y al mismo tiempo reconocer y recompensar los logros de calidad.

A opinión de Camisón, Cruz y González (2006), todas las estrategias, inversiones y esfuerzos que se realicen en el proceso de instaurar una cultura de calidad no son garantía de éxito si no se cuenta con un sistema de evaluación permanente unido a una planeación objetiva que facilite la ejecución de actividades, considerándose la evaluación y el seguimiento como los pilares en la obtención de metas y logro de objetivos, como se observa en la figura 4.

Figura 4. Ciclo PHVA para la mejora continua de la calidad



Fuente: Elaboración propia, 2019, con base en datos de Chiavenato, 2017 y Chowdhury, Prajogo y Jayaram, 2017.

En el caso de las instituciones de educación se encuentra el modelo de gestión de calidad centrado en la satisfacción de las personas o “usuarios-usuarios” expuesto por María Teresa Lepeley (2001) adaptado de los principios de calidad integral del Premio Nacional a la Calidad Japonés “Edwards Deming” (Deming, 1994, citado por Lepeley, 2001) el cual contempla la “integración de las necesidades humanas con las demandas de la función y la organización” (p.30).

Este modelo de gestión de la calidad para la educación se compone de siete áreas de gestión que se subdividen en 45 elementos para facilitar la evaluación, integrados en un ciclo de evaluación y mejoramiento continuo como lo son: a) la satisfacción de las necesidades de estudiantes y las expectativas de los padres; b) desarrollo, satisfacción de necesidades y reconocimiento al mérito de educadores y personal administrativo; c) liderazgo para la calidad; d) planificación estratégica de la calidad; e) uso de la tecnología informática para la recolección y análisis de datos; f) calidad en procesos de apoyo a la educación; g) integración vertical y horizontal impacto social y medio ambiental.

En esta misma línea y siguiendo la tendencia mundial en la década de los ochenta las instituciones de educación superior de América Latina (Martínez, Tobón y Romero, 2017) están interesadas en la temática de la calidad educativa como respuesta a las necesidades que proyecta la globalización. Por tanto, las IES se someten de forma voluntaria al escrutinio de un organismo externo con el propósito

de lograr el reconocimiento público de la calidad de su proceso educativo (Egidio y Haug, 2006) esta actividad se conoce como acreditación en alta calidad de la educación superior, la cual aplica tanto para los programas como para las instituciones.

En Colombia las IES no son ajenas a los acontecimientos en el tema de calidad en la educación superior por eso a partir de 1992 con la Ley 30, se crea el Sistema Nacional de Acreditación con el objetivo de garantizarle a la sociedad que las instituciones que hacen parte del sistema cumplen con los más altos estándares de calidad (Calvo, 2018). En el 2007 el MEN (2013) establece 15 condiciones mínimas de calidad que estas instituciones deben cumplir: denominación del programa, justificación, contenidos curriculares, organización de las actividades académicas, personal docente, medios educativos e infraestructura, Investigación, relación con el sector externo, mecanismos de selección y evaluación, estructura administrativa y académica, autoevaluación, seguimiento a egresados, bienestar y gestión de recursos financieros.

Aunque en los últimos años se han visto avances significativos en materia del aseguramiento de la calidad en las IES, con el avance exponencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se hace necesario reajustar los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos para evaluar y certificar los programas ofertados en modalidad virtual y virtual con apoyo de la presencialidad.

Esta función la realiza el Ministerio de Educación Nacional (2015) a través del documento “Lineamientos para la educación virtual en la Educación Superior” el cual se acoge a las regulaciones y reglamentaciones del tema en el Decreto Único 1075 de 2015, que a su vez unifica Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010 pronunciados con anterioridad.

Según el MEN (2015), el aseguramiento y control de la calidad de la educación específicamente en la modalidad virtual se define como:

“El conjunto de procesos que conforman el ciclo de vida del servicio de la educación virtual, caracterizados por su planificación y gestión, mediante la toma de decisiones con base a la información conservada en sistemas digitales de información y conocimiento, asequibles para el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos en relación con los objetivos trazados”. (p. 25)

Siendo congruentes con la definición de la educación superior inclusiva planteada en el capítulo anterior como una educación que reconoce las necesidades de cada uno de los participantes en el escenario educativo, se plantean a continuación las áreas de gestión relevantes para evaluar la calidad en la educación superior con modalidad virtual integrando los conceptos del modelo de gestión de la calidad en educación centrado en la persona.

### Indicador: liderazgo para la calidad

Según Ayuso-Murillo, Andrés-Gimeno, Noriega-Matanza, López-Suárez y Herrera-Peco(2017), implementar un proceso de gestión de la calidad desde la dirección impacta directamente en la satisfacción del usuario, permitiendo reducir y mitigar los resultados adversos evitables en la prestación del servicio, es este el caso de la educación superior en modalidad virtual. El proceso de liderar un sistema de gestión supera la simple implementación de los procedimientos estandarizados; consiste más bien en acomodar las condiciones que impactan la posibilidad de trabajo de las personas al interior de la organización.

Desde una perspectiva de empresa centrada en la persona, un líder con sentido debe tener la capacidad de ir más allá de sus propias angustias o necesidades hacia la consolidación de una trascendencia organizacional, así mismo debe ser capaz de valorar su propia posición y situación dentro de la organización y en función de la relación con el otro (Carvajal, 2013), promoviendo un clima laboral justo, inclusivo y amable.

Traducir tanto los valores como el compromiso hacia las personas y con la calidad en acciones concretas, se logra a través del establecimiento de estándares de desempeño –claros y pertinentes– que permitan valorar el mejoramiento continuo, a continuación, se proponen algunos:

- a. Valores de la institución de educación superior dirigidos a promover calidad.
- b. Compromiso y gestión de cada dependencia para lograr calidad.
- c. Liderazgo de la gerencia en el programa de calidad.

### Indicador: focalización en necesidades de estudiantes y usuarios externos de educación

Cualquier organización, y las organizaciones educativas no son una excepción, requiere garantizar la satisfacción de las personas que tienen que ver con su organización ya sean estas usuarios finales o internos de la misma. La diferencia estriba en que la satisfacción del usuario dentro del proceso educativo no solo tiene que ver con los medios a través de los cuales se provee el servicio; también debe contemplarse el conocimiento de las expectativas, intereses y necesidades de los estudiantes, es decir, que ellos en este caso cumplen el doble propósito de ser al mismo tiempo el usuario y el “producto” de la organización.

Para poder centrarse en las necesidades que requiere el proceso educativo hay que pensar no solamente en las necesidades de los propios estudiantes, sino también en las del medio laboral al cual ellos se van a enfrentar. Este es un tema delicado puesto que se trata de construir profesionales que permitan una innovación dentro del medio laboral, al mismo tiempo que se les capacita para responder a las necesidades reales que la sociedad exige de ellos como profesionales.

De esta forma, los indicadores tienen que ver tanto con los niveles de satisfacción de los usuarios externos –en este caso los estudiantes– como de los usuarios internos –docentes y administrativos– y la sociedad civil que va a recibir a los egresados –en este caso las empresas que participan del mercado que exige los servicios del profesional–, tales como:

- d. Reconocimiento de las necesidades y expectativas de los estudiantes y de sus padres y/o apoderados.
- e. Reconocimiento de las demandas de los mercados laborales, la economía y la sociedad.
- f. Estándares de servicio y compromiso con los estudiantes.

### **Indicador: desarrollo en los actores institucionales**

Hablar del concepto de desarrollo en las personas es un tema de por sí complejo, pero, al interior de una organización educativa pasa por muchas más variables, debido a que la relación que se establece entre todos los diferentes miembros de la comunidad educativa y los estudiantes es de importancia crítica para el desarrollo apropiado de un proceso de aprendizaje que garantice la respuesta a las necesidades de la sociedad.

Poder educar a las personas es entonces uno de los grandes retos de un proceso de sistema de gestión de calidad; se debe tener en cuenta no solamente el desarrollo profesional, teórico, y técnico sino además el desarrollo de las habilidades y competencias personales que garantizan una buena construcción tanto a nivel personal, de valores y social. En este caso deben realizarse formaciones específicas en temas tan puntuales como la inteligencia emocional, la asertividad, la gestión del conflicto y la autoestima, tanto de los docentes como de los administrativos y del personal de apoyo, por lo que se pueden observar los siguientes estándares:

- g. Reconocimiento de necesidades y expectativas de directivos, profesores, administradores y personal de apoyo.
- h. Calidad de vida y ambiente organizacional.
- i. Políticas de reconocimiento al desempeño.
- j. Reconocimiento de las necesidades de perfeccionamiento y capacitación de directivos, profesores, administradores y personal de apoyo.
- k. Promoción de igualdad de oportunidades y no discriminación.

### **Indicador: calidad de gestión en procesos de apoyo a la educación**

Los procesos de apoyo a la educación se definen como todos los recursos tangibles e intangibles que están destinados a garantizar el éxito de la propuesta educativa. Según Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara

(2018), la satisfacción de los usuarios en la modalidad de formación virtual está en la valoración de la diferencia, sea esta negativa o positiva, entre lo que los usuarios esperaban y lo que al final han recibido.

Para que la propuesta formativa cumpla con las expectativas del usuario se deben contemplar factores como:

- a. La oferta de empleabilidad: este factor se encarga de realizar un tamizaje de la demanda en el medio laboral de las habilidades y conocimientos específicos que se requieren en el mundo comercial.
- b. Sostenibilidad de profesores: garantizar la vinculación y permanencia de los profesores contemplando la satisfacción de sus necesidades tanto personales como profesionales.
- c. Gestión de estudiantes: utilizar los recursos apropiados para permitir el acceso, asegurar la permanencia y el desarrollo académico de los estudiantes de forma exitosa.
- d. Talento humano: brindar los recursos de apoyo que garanticen una gestión exitosa de la relación laboral –clima organizacional, puntualidad de pago de la nómina, captación del mejor talento, entre otras– con el personal académico, administrativo y de servicios generales de la institución.
- e. Recursos académicos: garantizar la adecuada planificación y ejecución de planes y currículos de la propuesta de formación, así como de la disponibilidad de los recursos bibliográficos para el desarrollo de actividades de formación e investigación.
- f. Gestión de TIC: mantener y administrar la infraestructura tecnológica de la institución, apoyando tanto el desarrollo de actividades académicas y administrativas como el soporte de desarrollo tecnológico que facilite el cumplimiento de todos los procesos de la institución.
- g. Gestión financiera: garantizar la sostenibilidad de la operación administrando los recursos financieros de la institución.
- h. Gestión de espacios: garantizar la ejecución de obras de infraestructura física y tecnológica; administrar y controlar los espacios para facilitar el desarrollo de las actividades misionales de la institución.
- i. Gestión administrativa: garantizar el suministro de los bienes y servicios que requiere la institución para el logro de sus fines misionales.
- j. Gestión jurídica: garantizar la gestión apropiada de los contratos y asuntos legales de la institución.
- k. Gestión de bienestar institucional: garantizar y promover el mejoramiento de la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad académica de la institución.

## Indicador: impacto social y medio ambiente

Montesi y Villaseñor (2018) definen el impacto social de las IES como las acciones realizadas para ejecutar los valores organizacionales y misionales, permitiendo transmitir a los educandos no solo los conocimientos para actuar en el mercado laboral sino además garantizar el desarrollo de actitudes y acciones para un buen vivir. Desde este punto de vista las instituciones educativas son responsables tanto de los planes de estudio como del desarrollo económico, cultural y social del entorno en el cual operan, esta responsabilidad se traduce en la gestión justa y sostenible de los siguientes factores:

- a. Impacto laboral y ambiental interno: garantizar que las políticas, planes y acciones correspondientes a las actuaciones administrativas, de comunicaciones internas y de talento humano sean justas, incluyentes y ecosostenibles.
- b. Impacto laboral y ambiental externo: garantizar que las políticas, planes y acciones correspondientes a las actuaciones de publicidad, comunicaciones externas y ofertas de formación sean justas y pertinentes y que además contemplen la participación de la diversidad.
- c. Impacto educativo: garantizar una democratización de conocimiento a través del acceso a la información de vanguardia sin descuidar la importancia del proceso personalizado y de las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre personas.

## Dimensión de pertinencia

La educación inclusiva, como se ha mencionado con anterioridad, es un abordaje epistemológico con el objetivo de promover y fortalecer la educación para todos, por lo tanto, definir la pertinencia de este abordaje es una tarea dinámica que está en constante evolución. El término educación inclusiva hace su primera aparición en 1994 durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca (MEN, 2015); desde entonces se habla de un punto de quiebre entre el paradigma que asocia la inclusión con la integración a la educación de las personas con discapacidad, y la concepción de una educación para todos como la línea principal de las sociedades democráticas.

El cambio de paradigma se ha dado paulatinamente en las últimas dos décadas, inicialmente se incentivó a los gobiernos a implementar políticas de educación que contemplaran la diversidad de los estudiantes, una diversidad creciente que se alimentaba tanto de la migración, como de la ruptura que introdujeron las TIC en el esquema tradicional de formación que limitaba lugar y tiempo para acceder a una educación de calidad.

Como segunda medida las instituciones educativas en todos los niveles adoptaron decisiones que desde la cultura organizacional buscaban adoptar los lineamientos de educación para todos, para ello se valieron de la autoobservación en un primer intento por identificar las limitaciones del propio sistema educativo que dificulta el aprendizaje y la participación de los niños, niñas, jóvenes o adultos.



En una tercera instancia se volcaron los esfuerzos tangibles e intangibles de las instituciones educativas al propiciar apoyos específicos en el aula para responder a las necesidades de todos los participantes, incluidas las necesidades de los docentes. Es así como se priorizó la planeación de currículos centrados en la persona, propiciando tanto ayudas didácticas a los profesores como una observación sistemática de las potencialidades y fortalezas de los educandos (Celemín *et al.*, 2016).

En Colombia el soporte técnico y jurídico que da legitimidad a las acciones que pretenden transformar las políticas o prácticas referidas a la educación inclusiva se encuentran en el artículo 13 de la Constitución Política (1991), según el cual:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades, oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. (p.16)

Según el Ministerio de Educación Nacional (2017), en el documento “Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores”, los esfuerzos en este momento del desarrollo de la propuesta sobre educación inclusiva, propenden en la transformación de actitudes e imaginarios de los diferentes actores de la comunidad educativa para fortalecer lo oferta de los servicios educativos para cualquier ciudadano.

Es así como, al considerar una educación inclusiva desde la posibilidad se contemplan las oportunidades de cambio centradas en las características fundamentales de los derechos humanos, favoreciendo las políticas, culturas y prácticas participativas, equitativas, pertinentes y justas (MEN (2013a). Al reflexionar sobre la educación inclusiva en el contexto colombiano es indispensable contemplar la complejidad que aporta la pluralidad de culturas, la diversidad del territorio y los devenires del proceso de postconflicto armado que impactan en las circunstancias económicas, sociales, políticas, culturales, físicas, geográficas y lingüísticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por los motivos anteriormente descritos el MEN (2013c) en el documento de “Lineamientos de políticas de educación superior inclusiva” agrega una sexta característica a las cinco ya mencionadas en apartados anteriores; siendo la pertinencia el elemento novedoso de este esfuerzo cuyo objetivo se centra en brindar una línea de base a las instituciones de educación superior en el proceso de identificar las barreras para la educación y gestionar los cambios necesarios.

### **Pertinencia en la educación superior inclusiva**

En el marco de la educación superior inclusiva la Unesco (2007) propone que una educación de calidad además de garantizar un proceso integral de cambio, debe promover en el estudiante el desarrollo de las habilidades y competencias humanas que le permitan afrontar los desafíos de la

sociedad, garantizando así el desarrollo de propuestas de vida que contemplen la relación con otras personas, con otros seres vivos, con el medio físico en el que se desarrolla, es decir su entorno y con la supervivencia digna de las generaciones futuras.

Además de contemplar una propuesta integral de la educación, toda propuesta en este tema debe contemplar la disposición para responder a las diferentes clases de diversidad partiendo de la premisa de que la flexibilidad debe ser una característica primordial en el quehacer de la institución educativa, tanto en términos de contenidos de aprendizaje como en modalidades de formación, siendo estas presenciales o a distancia, que le ofrezcan a cada estudiante una formación relevante, oportuna y pertinente a sus metas y oportunidades de desarrollo (Unesco, 2008).

Hasta este punto en la indagación y revisión bibliográfica se ha observado la aparición del vocablo pertinencia asociado con el concepto de educación inclusiva, por lo que se hace necesario definir para unificar criterios a qué se hace referencia cuando se habla de pertinencia en la educación superior inclusiva. La Real Academia Española de la Lengua (RAE) la define como un adjetivo que hace alusión a pertenecer o corresponder a algo. Se desprende del latín *pertinens*, *-entis*, lo cual significa acto de pertenecer o concernir (2019).

### **Pertinencia**

Ser pertinente es algo que viene a propósito, que es relevante, apropiado o congruente con aquello de lo que se está hablando. Por otra parte, la característica de pertinencia o no de una acción, palabra, o gesto depende de diferentes factores asociados al contexto, a los individuos y a las situaciones en las que estos se encuentren en un momento determinado.

Es así como al referirse a la pertinencia educativa se habla de la adecuación, idoneidad y conveniencia de los contenidos educativos que son determinados por las políticas estatales para ser entregados a niños, niñas, adolescentes y adultos en condición de formación por medio de las instituciones de educación (Estupiñán, Villamar, Campi y Cadena, 2016).

### **Pertinencia en la educación**

La pertinencia en la educación debe guardar una congruencia con la realidad social y económica de un país; la pertinencia es el criterio por el cual los currículos, sean para la educación inicial, media o universitaria, son constituidos y adaptados a las necesidades sociales actuales de un país con el objetivo de propiciar su desarrollo y crecimiento.

Según Montesi y Villaseñor (2018), la misión educativa de las instituciones de educación superior debe trascender la concepción de formar los estudiantes para cumplir con las necesidades y expectativas exclusivamente del mercado laboral; como alternativa a esta concepción mercantilista de la educación se encuentra la educación inclusiva al proponer una concepción de universidad comprometida en asociación con múltiples actores sociales con la transformación y construcción colaborativa del conocimiento.

Al respecto Malagón (2017), define la pertinencia en la educación superior como el fenómeno por el cual se establecen múltiples relaciones entre las IES y el impacto en el entorno en el cual operan, desde esta visión la pertinencia debe pensarse como un proceso mediante el cual se establecen las relaciones recíprocas entre la universidad y la comunidad tomando el nombre de Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Desde el 2005 en Colombia se han realizado diferentes acciones para incorporar la RSU a través de iniciativas como la del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que mediante el impulso de proyectos en diferentes universidades hace énfasis en que la práctica de la responsabilidad social universitaria es la clave para lograr un cambio en la enseñanza superior de Latinoamérica (BID, 2006).

Como lo señala Sen y Kliksberg (2010), el papel de la universidad como agente transformador de la sociedad se vincula a la responsabilidad no solo de las funciones propias, como la transmisión del conocimiento, sino de definir cómo estas funciones se convierten en valores humanizadores, que permitan focalizar la atención en las necesidades presentes tanto dentro como fuera de las IES. Cada una de estas instituciones educativas debe ser capaz de definir cómo quiere evaluar sus logros de acuerdo con los objetivos que se han propuesto, tomando en cuenta los valores con los que se forman los estudiantes, las actitudes de los docentes y las decisiones de sus directivos, objetivos que están plasmados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

A continuación, se proponen algunas variables que permitirían facilitar la autoevaluación de las IES en la pertinencia y el impacto de su proyecto educativo institucional.

### **Indicador: análisis del entorno**

El lugar geográfico en el cual operan las IES es el parámetro de partida para establecer los grupos de interés (*stakeholders*) con el ánimo de reconocer sus expectativas, intereses y diferencias tanto de estos como de las instituciones. El análisis del entorno reside en la revisión conjunta de las necesidades que surgen entre los grupos de interés, y a partir de estas, la valoración crítica y justa de a cuál de estas las IES pueden dar respuesta desde sus fortalezas y experticia.

Así mismo, se debe definir la relación y el impacto del conocimiento de las IES sobre los intereses de cada una de las partes interesadas para establecer los indicadores de comunicación que aportan la materia prima para los planes de mejora.

### Indicador: gestión de la responsabilidad social

La gestión de la responsabilidad social universitaria se establece en la forma en que la dirección de las IES asume la responsabilidad de una eficiente gestión del cambio; se inicia al definir los objetivos de transformación, los planes de acción desglosados en metas, presupuesto y cronograma de ejecución de actividades. En este orden de ideas gestionar el cambio debe ser una iniciativa conjunta entre los grupos de interés, quienes deben ponerse de acuerdo primero en el problema y luego en las soluciones de este tratando de minimizar los impactos negativos.

Los planes de mejora continua deben estar contemplados en el ciclo PHVA (planear, hacer, verificar y actuar) y respaldados por un mecanismo de comunicación fluida entre las partes, el cual debe quedar debidamente documentado favoreciendo la confiabilidad y facilitando la rendición de cuentas.

### Indicador: establecimiento de un sistema de rendición de cuentas

La rendición de cuentas hace referencia al proceso en el que los individuos y/o los grupos de interés vigilan y evalúan el actuar ético y responsable de las partes que intervienen en un sector y que pueden impactar positiva o negativamente a los habitantes y al medio ambiente. La medición y el seguimiento de impactos y logros de las acciones acordadas ente los grupos de interés se realizarán mediante la producción de informes periódicos que se darán a conocer al público, entre estos informes deben estar:

- a. Informe del rector.
- b. Composición de las IES.
- c. Indicadores de sostenibilidad.
- d. Medios de interacción y comunicación.
- e. Programa de Gestión de la Responsabilidad Social.
- f. Programa de gestión del riesgo social, económico y ambiental.
- g. Aporte al desarrollo social del sector.
- h. Redes de apoyo y transparencia.
- i. Programa de sostenibilidad y renovación de recursos naturales.
- j. Relación del PEI con los objetivos del milenio y el pacto global.

La pertinencia de los programas académicos y de las acciones de las IES en el entorno tiene un efecto positivo en la transformación social y el desarrollo del país, convirtiendo la responsabilidad social universitaria en la clave del papel protagónico de la universidad en la construcción de una sociedad que acoge y respeta la diferencia en la multiculturalidad.

## Dimensión participación

En la operacionalización de la educación inclusiva es fundamental la vivencia de la participación de todos los actores del proceso educativo, ya que esta permite retomar los elementos de la pedagogía crítica según Ramírez (2008) y Acevedo-Zapata (2015), donde la participación es una actividad social que se realiza a través de la comunicación entre los actores de los diferentes estamentos de las instituciones educativas y las comunidades donde están inmersos y desde donde se consolida la carga simbólica de los procesos educativos como procesos de humanización. Por tanto, la participación es una acción social que requiere procesos de concienciación sobre el pasado, el presente y la responsabilidad sobre la construcción del futuro de la sociedad donde está inmersa la institución en la vivencia de la democracia.

Es así como, para realizar procesos de participación, generar transformación de las prácticas pedagógicas y en las relaciones de poder entre todos los actores con la resignificación de los valores que rigen las dinámicas de interacción en la vida social en el escenario educativo, es necesario formar en prácticas de libertad, que permitan aprender a vivir en reglas de juego democráticas en la interacción social, que posibiliten la transformación de la cultura hacia la vivencia de la justicia, la paridad distributiva y la pertinencia social en el ejercicio de la ciudadanía.

### La participación en los procesos educativos

En el escenario de los procesos educativos que viven los sujetos a lo largo de su vida, el que se realiza en las instituciones de educación superior resulta fundamental para configurar la auténtica participación como lo plantea Acevedo-Zapata (2018a), desde la perspectiva de la formación política, que posibilita al sujeto tomar posturas frente a su realidad, ya que el conocimiento académico permite analizar las experiencias que logren construir acciones sociales que se comprometan con la mejora de las condiciones de vida de las comunidades.

En el proceso de formación política de los sujetos en la educación superior es necesario tener presente que esta se da no solo por ejercicios de representación, sino también por el empoderamiento de la voz de todos los sujetos de las diversas poblaciones y que integran la comunidad educativa y el contexto de la institución educativa.

#### Participación

El ejercicio de la participación es un ejercicio de inclusión en una dinámica orientada por el pensamiento crítico de los protagonistas, por tanto, es necesario incentivar la actitud crítica desde procesos de concienciación y responsabilidad con los demás y con el medio ambiente, es decir un compromiso sostenible con el bienestar de la mayoría.

### Indicador: paridad participativa

Es así como uno de los desafíos para lograr la educación inclusiva es determinar la paridad participativa, porque requiere asumir lo planteado por Morin (2006), cuando establece que en las interacciones humanas se requieren características que brinden condiciones de posibilidad para la emergencia de una sociedad en la cual los sujetos puedan ser realmente protagonistas, tanto de los procesos de aprendizaje como de los procesos de concienciación en la construcción de su ciudadanía.

Con esta perspectiva se requiere que las instituciones de educación superior generen dinámicas de relación entre los diferentes actores o estamentos que la configuran, donde se garanticen relaciones horizontales, donde se puedan expresar las necesidades de todos los sujetos, con la misma importancia y reconocimiento. Con este fin, se requieren procesos y procedimientos donde se implementen vías de comunicación que permitan integrar los aportes de todos los actores desde posturas críticas y propositivas. Los autores Hernández y López (2014) señalan que las estrategias deben garantizar los mecanismos de participación, ya que se corre el riesgo materializado en: “A veces resultan contraproducentes los esfuerzos por el logro de la participación, ya que las propuestas de participación estudiantil en las universidades chocan frontalmente con los intereses de los jóvenes y también con las formas establecidas para participar” (p. 47).

Es así como la institución de educación superior debe incorporar en su cultura la capacidad de integrar e incluir las diferentes cosmologías reconociendo los valores y las voces de todos los sujetos, con las cargas simbólicas que estas conllevan, para que puedan circular en perspectivas de flexibilidad curricular con la vivencia en la biopraxis del currículo como lo plantea Acevedo-Zapata (2018b) donde la comunicación permite realizar auténticos procesos de paridad participativa en todo el proceso de formación.

### Indicador: legitimidad democrática

Para generar procesos de participación en el marco de la inclusión social en las instituciones de educación superior, ya sea en escenarios presenciales o virtuales, se requieren procesos de transformación cultural, lo cual implica el cambio de los sujetos que se forman, de los docentes, de los administrativos y de todos los actores de la comunidad educativa y el contexto social donde estos viven; de manera que afecte hasta las regiones con procesos donde las personas puedan participar en los ámbitos social, económico y político, según Bobbio (1995):

Hizo una valoración de lo anterior al señalar que si queremos hablar sobre una futura extensión del proceso de democratización no deben valorarse mecanismos de vuelta a la democracia directa, sino aquellos que tienen que ver con pasar de la democracia política a la democracia social. (p. 33)

Para que exista legitimidad democrática es necesario lograr que las comunidades puedan tener participación pasiva y activa.

- Pasiva: beneficios y oportunidades.
- Activa: mecanismos y procesos de decisión comunitaria.

Por tanto, el concepto legitimidad democrática requiere que se logre configurar en tendencia de ampliación progresiva de la ciudadanía, para que se pueda llegar a una participación total; esto solo se logra en la vivencia de la democracia en la vida cotidiana y en la democracia representativa. Esta última debe ser legítima a través de acciones que respondan a los intereses de todos los sujetos de las diversas poblaciones, y esto permite mantener y fortalecer la legitimidad institucional (Banchoff y Smith, 2004) con canales de participación que garanticen la comunicación de todos los actores y ciudadanos involucrados en el proceso educativo.

### Indicador: ciudadanía cosmopolita

Otro elemento que permite comprender la participación en los procesos de formación en educación superior, y en la vida misma, es la noción de ciudadanía, la cual ha cambiado en el marco de las dinámicas de globalización porque el sujeto debe participar en el marco de lo supranacional, que implica una comprensión cosmopolita de la sociedad. Ahora los egresados deben estar preparados para desarrollarse profesionalmente con organizaciones internacionales y tener las competencias y los valores que le permitan integrarse exitosamente en este escenario globalizado.

La noción de ciudadanía hoy se abre y ya no está vinculada a un solo Estado, se espera que los sujetos puedan participar en el mundo, se asume: “Una comunidad supraestatal o el mundo entendido como una comunidad jurídico-política” (García, 2003 p. 23). Este amplio escenario hace necesaria una formación para que los sujetos apropien o comprendan la realidad económica que los rodea; para que puedan cuestionarla y participar se requiere desarrollar la capacidad de analizar las dinámicas del mercado y la globalización de la economía (Augé, 2005). En este sentido Bermudo (2001) cuestiona el concepto tradicional de ciudadanía y requiere asumir al ciudadano como ciudadano del mundo.

En este sentido Cortina (1994) explica que la globalización requiere configurar una ciudadanía cosmopolita, con este fin las instituciones de todos los órdenes deben asumirse como instituciones internacionales; por tanto, es necesario formar a los sujetos en el cosmopolitismo para que el hombre pueda llegar a constituirse en un sujeto libre de participar en todos los escenarios de la realidad mundial.

### Indicador: vigilancia ciudadana

La participación se concreta en la ciudadanía con prácticas que permitan el ejercicio de la democracia en los diferentes espacios, de esta manera, se requiere de la vigilancia ciudadana como el mecanismo de control de los procesos de gestión en todas las instituciones y en las relaciones de poder. Para esto, instituciones como Colciencias (2014) plantean que se debe ejercer la vigilancia tanto de manera individual como colectiva, en los procesos de administración en la toma de decisiones, también en la

planeación y en el seguimiento, de manera que se logre tener control en todos los servicios involucrando a la sociedad civil en los procesos de formulación, ejecución, control y evaluación de su gestión (Función Pública, 1998).

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior y especialmente las públicas deben tener escenarios como audiencias públicas y mecanismos de control preventivo y lograr soluciones para mejorar los servicios que se prestan a todos los ciudadanos. En los ámbitos educativos implica tener claros los mecanismos de participación de todas las poblaciones que hacen parte de la comunidad, con procesos de caracterización y la construcción de planes que respondan a las necesidades de todos; así como con el acuerdo común en la toma de decisiones y en el seguimiento y control de la gestión de los procesos de formación de los estudiantes para que logren los objetivos de integración social exitosa.

## Dimensión equidad

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010) plantea el término de equidad desde la imparcialidad retomada aquí como el reconocimiento de las características de los sujetos en su etnia, origen, ubicación geográfica y en sus ámbitos sociales y económicos. En el mismo sentido plantea la inclusión como propósito de la educación y señala a la educación inclusiva como la principal estrategia para lograrla.

### Equidad

La equidad implica que se reconozcan las características de todos los sujetos y que se proporcionen de manera diferenciada a cada uno todo lo que requiera para lograr aprender y educarse, de manera que pueda ejercer sus derechos con auténticas oportunidades para integrarse exitosamente en la sociedad con experiencias de justicia social.

En el contexto contemporáneo la OCDE (2010) reconoce a nuevas poblaciones que requieren ser incluidas, como los migrantes quienes tienen que experimentar dificultades por el desarraigo y la falta de estructura social que los respalde; por eso los estados deben asumir diferentes estrategias para lograr la inclusión social de todas las poblaciones, prevenir la deserción escolar y lograr que los integrantes de todas las comunidades y poblaciones diversas ingresen al mercado laboral a través de un empleo digno y bien remunerado.

## Sobre la equidad en educación

En el ámbito de la educación, la equidad se asocia con factores como el acceso o la cobertura, de manera que los sujetos puedan acceder, permanecer y graduarse de los procesos educativos y luego



integrarse a la sociedad con un trabajo que le permita mejorar sus condiciones de vida, con elementos como la vivencia de la justicia, de la igualdad y la participación con dignidad en diferentes escenarios de la vida social (Rojas, 2018).

En Colombia se ha creado el INES (MEN, 2016) donde la equidad se asume como “pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil [...] en educar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico” (p. 21). Por tanto, se requiere un compromiso con la accesibilidad según las características de estas poblaciones, a partir del reconocimiento de sus valores y con la garantía de formación para la transformación social.

Según Acevedo-Zapata (2019), con el propósito de abordar la equidad se requieren procesos de investigación que permitan reconocer el contexto contemporáneo con las nuevas brechas que se han generado, e identificar los desafíos para construir ofertas educativas que brinden auténticas oportunidades para el acceso, el ingreso, la permanencia, la graduación e la inclusión social de todos los sujetos. Tales ofertas implican estrategias que integren los ámbitos económicos, geográfico, cultural, social, político, tecnológico y características lingüísticas, físicas, cognitivas, axiológicas, entre otras.

### Indicador: justicia social

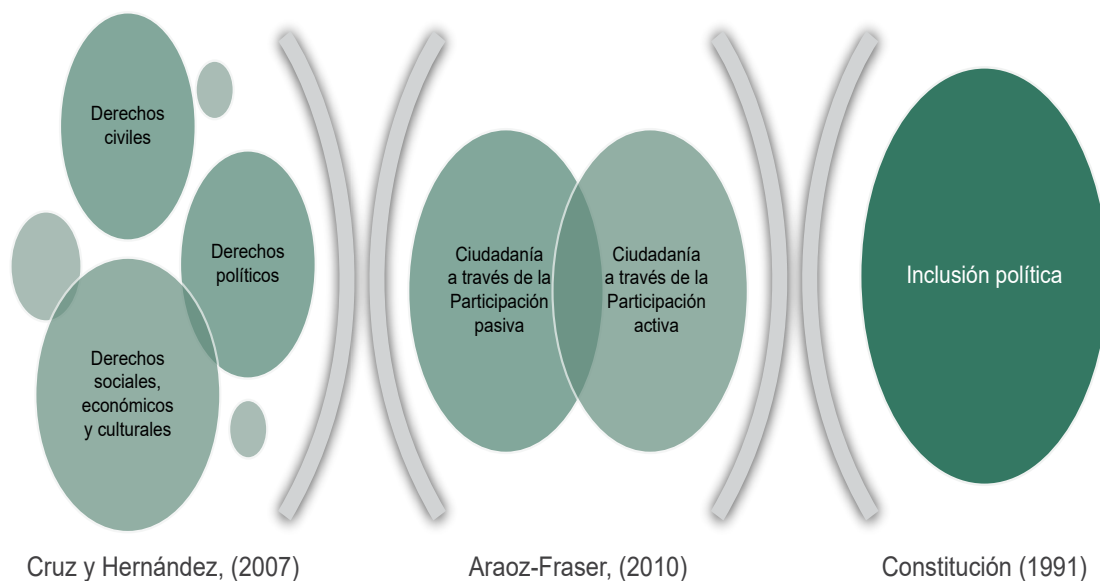
Para construir procesos de educación inclusiva se hace necesario abordar la justicia social como las experiencias en el proceso de formación, como lo son la vivencia de la democracia y la justicia en todos los escenarios de la vida social, reconociendo las tensiones desde diferentes formas de relaciones de poder que pueden llevar a la exclusión social o promover el enfoque inclusivo. Por tanto, es necesario transformar las prácticas y patrones que se orientan por valores tradicionales para promover la institucionalización de la vivencia de los valores de la justicia en la sociedad.

Según Fraser (2008), es necesario asumir la comprensión de las formas de expresión de las problemáticas del ámbito del reconocimiento, la redistribución y la representación en la esfera pública para generar cambios en los procesos de formación en las instituciones educativas con la paridad participativa, el reconocimiento y la integración exitosa en la vida social, con el ejercicio de la ciudadanía y de inserción globalizada donde los sujetos puedan vivenciar tanto la movilidad horizontal como la movilidad vertical. En este sentido la Comisión Económica para América Latina (Cepal) (2000) establece:

- La movilidad horizontal se concreta en las migraciones y comprende, entre otras, la rural-urbana, las transitorias –recolección de cosechas, bonanzas legales e ilegales–, las nacionales y las internacionales y los fenómenos relacionados con los retornos al país y a las localidades de origen, con los efectos que ellos conllevan.
- La movilidad vertical significa el aumento o la disminución del nivel socioeconómico, es decir, del estrato y de las condiciones sociales a lo largo de la vida o de una generación a la siguiente, debido a diferencias en el acceso a la educación, la salud y el empleo y gracias a la gestión empresarial, tanto individual como familiar.

La justicia social implica la vivencia plena de los derechos sociales, los cuales, aunque son recientes, son necesarios para ser implementados en la vida social, estos son los derechos sociales, económicos y culturales al mismo nivel de los civiles y los políticos. Desde esta perspectiva la inclusión política es parte de la justicia social que contempla el ejercicio de los derechos de la ciudadanía tanto activa como pasiva.

Figura 5. Inclusión política



Cruz y Hernández, (2007)

Araoz-Fraser, (2010)

Constitución (1991)

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En las instituciones de educación superior es necesario que se pueda vivir la inclusión política con la justicia social desde principios como el reconocimiento, la redistribución y la representación auténtica, con la vivencia de relaciones de poder horizontales, donde se cumplan los propósitos de una sociedad equitativa, con la reivindicación de los derechos para todos y especialmente para los más vulnerables.

### Indicador: paridad distributiva

La paridad participativa, según Fraser (2008), es un principio de la justicia ya que se refiere al cumplimiento de los acuerdos sociales y en su funcionamiento, esta se logra cuando todos los sujetos de una institución pueden participar como pares, y que las normas se hayan construido con el asentimiento de todos los involucrados o implicados en su funcionamiento. Por tanto, se sugiere que en los procesos de formación se logre la humanización del hombre teniendo en cuenta que se “actúe de forma tal que al referirse a los seres humanos estos nunca sean tratados como un medio sino como un fin” (Domenach, 1971, p. 8), y que “el uso racional de los recursos mundiales sea para mejorar la vida de todos, los individuos y las naciones” (Domenach, 1971, p.11).

De esta manera se hace evidente que la paridad distributiva es esencial en todas las decisiones en las instituciones educativas y requiere de procesos de comunicación que formen sobre cómo participar y disfrutar de lo que corresponde a cada uno, con unas formas de comunicación que permitan el diálogo ético y la mutua comprensión; es decir, la paridad distributiva tiene elementos concretos y también simbólicos, como las formas de convivencia donde se legitime la dignidad humana (Austin, 1981).

### **Indicador: legitimidad por reconocimiento**

Al abordar la dimensión equidad se ponen en juego en todas las acciones y formas de relación, las tecnologías del reconocimiento de Honneth (citado en Pereira, 2010) en las cuales, se realizan procesos de transformación de nuestra cultura para revitalizar las identidades y consolidar procesos simbólicos desde la humanización (Acevedo-Zapata, 2018b), en la reafirmación y rectificación de cada sujeto como libre activo en la relación con los otros; esto aporta a la autoconciencia y la subjetividad, concebida como relación consigo mismo, y construida en relación con la reflexión propia y la praxis social.

Por tanto, los procesos educativos requieren de reglas de juego en su comunicación que permitan los procesos de autoconciencia y reconstrucción histórica en relaciones de intersubjetividad, lo cual propicia los procesos de constitutiva de la subjetividad. Esto se reafirma en todas las interacciones de los diferentes actores y se requiere que los sujetos puedan expresarse y encontrarse con el otro para lograr la autorrealización.

Para Honneth (citado en Pereira, 2010), se encuentran tres formas de praxis en el reconocimiento, la experiencia del autorreconocimiento y la autoestima que se configura en la experiencia con la familia y el amor; la segunda que es la praxis social se analiza desde la experiencia de ciertas prerrogativas como sujeto inmerso en relaciones con la sociedad y las normas y la configuración de una autoimagen en lo social. La tercera forma de reconocimiento es la solidaridad, la cual se vivencia con prácticas sociales y permite aportar a logros sociales más amplios y ser reconocido por los aportes a la sociedad en general.

### **Indicador: integración exitosa en la sociedad**

Todo el sistema educativo logra su propósito de inclusión social cuando los sujetos egresados de su formación consiguen integrarse en la sociedad, al entrar a un empleo o crear su empresa para aportar a la solución de problemas de la sociedad; por tanto, los procesos educativos implican que se comprendan los cambios surgidos de la globalización con el análisis de la geopolítica y del país de la región latinoamericana, ya que los estudiantes tendrán que aportar en la sociedad del conocimiento. Dicho análisis implica la comprensión de las ventajas comparativas, identificar las necesidades de formación de los recursos humanos y entender cuáles son las materias y los procesos industriales y servicios que se requieren para que los estudiantes y docentes puedan generar propuestas y logren involucrarse en las dinámicas internacionales.

Las instituciones de educación superior en el contexto contemporáneo deben investigar y desarrollar estrategias para participar en la dinámica globalizada, ya no se responde solo a las necesidades locales sino también a las necesidades del mundo globalizado y las universidades pueden aportar con la construcción de soluciones; es decir, con el conocimiento que producen o con la formación de los estudiantes y egresados para que tengan un compromiso ético con la sociedad y con el bienestar de la mayoría. En esa formación se requiere que los sujetos comprendan y logren participar en la sociedad del conocimiento en la vivencia y el ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales.

La sociedad del conocimiento en que se vive en la actualidad ha traído consigo cambios sustanciales en la cotidianidad y a través de las tecnologías, generando transformaciones profundas en las prácticas comunicativas de los sujetos (Acevedo-Zapata, 2015) desde los diferentes roles que cumple como maestro o estudiante. Por tanto, es necesario analizar la educación inclusiva para la integración exitosa en la sociedad, que permitan comprender cuáles deben ser los cambios en la enseñanza, en lo metodológico, pedagógico y lo actitudinal, para construir estrategias pedagógicas que puedan apropiar y transformar las prácticas pedagógicas y responder a problemáticas de los contextos reales de la sociedad.

## Dimensión diversidad

Cada vez más, existe una decidida tendencia tanto por parte de los actores que intervienen en la formulación de las políticas educativas como de aquellos que se ven afectados por las mismas, acerca de que los centros educativos deben ser reformados y la pedagogía debe renovarse de manera que permita responder positivamente a la diversidad de los estudiantes, viendo las diferencias individuales no como problemas a resolver, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (Blanco, 2008). Este enfoque implica que el desarrollo de las sociedades es más probable si se reconoce que las dificultades experimentadas por los estudiantes son el fruto de la forma en que las escuelas están actualmente organizadas y de métodos de enseñanza rígidos. Esta crítica al actual sistema educativo mundial, como se había planteado anteriormente, ha llevado a una revisión de conceptos como el de “necesidades especiales”, debido a considerarse que estas concepciones paliativas impiden una comprensión holística de las necesidades y de las oportunidades que la diversidad abarca.

Como lo argumenta Blanco (2008), una aplicación efectiva del enfoque de educación inclusiva exige cambios sustantivos en las concepciones, las actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas. Con el paso del tiempo, sobre todo en las últimas décadas, se ha demostrado que la falta de un cambio integral en las organizaciones responsables de la educación, especialmente en la educación superior, es una de las principales barreras para la implementación de políticas más adecuadas. En este mismo sentido, la Unesco (2005) identificó que una de las dificultades fundamentales para el éxito de la implementación del enfoque de la educación inclusiva en las instituciones educativas fue que este proceso no estuvo

acompañado de cambios en la organización de las instituciones clásicas, los currículos y sus estrategias de enseñanza y aprendizaje; en efecto estos esfuerzos solo se concentraron en la integración<sup>4</sup>.

Las prácticas de educación especial –Declaración de Salamanca y Marco de Acción de 1994– se trasladaron a la corriente principal a través de un enfoque conocido como integración dando pie a la ambigüedad frente al término inclusión cuya finalidad es más amplia (Blanco, 2008). Así entonces, la conveniencia de sistemas de educación separados ha sido ampliamente cuestionada, tanto desde la perspectiva de los derechos humanos como desde el punto de vista de la efectividad. Como lo propone la Unesco (2005): “Colocar al estudiante en el centro no implica que los estudiantes deban aprender y aprenderán la materia y el contenido por separado. En el marco del aula, se pueden hacer adaptaciones individuales. Además, implica que los estudiantes se apoyen unos a otros según sus habilidades y fortalezas. Se trata de ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje” (p.17).

Sin embargo, la persistencia de programas, escuelas e instituciones educativas diferenciadas es todavía común dentro de los sistemas educativos alrededor del mundo. Por lo general, se asocia la inclusión como la participación de personas con alguna “discapacidad”, tergiversando y equiparando el término inclusión con el de integración (Blanco, 2008). En algunos casos, la educación especial se ha proporcionado como un complemento a la provisión de educación general, en otros casos ha sido completamente separada.

Ahora bien, es importante resaltar que si bien este enfoque no ha sido un proceso espontáneo, tal como lo conocemos hoy tiene su origen en la educación especial; el desarrollo de este campo ha involucrado una serie de etapas durante las cuales los sistemas educativos han explorado diferentes formas de responder a las personas con “discapacidades” y a estudiantes que experimentan dificultades en el aprendizaje.

Desde este punto de vista, la Unesco (2008) ha establecido un concepto general acerca de la inclusión, cuyo espíritu se ubica en el reconocimiento y la exaltación de la diversidad como un principio para la educación, así como una oportunidad para su fortalecimiento a todos niveles. En este sentido, refiere al enfoque de la educación inclusiva como: “un enfoque dinámico de responder positivamente a la diversidad de los estudiantes y de ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (p. 12).

---

4 En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuito, siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible (Unicef, 1989).

**Diversidad**

Habilidad social, colectiva e institucional que enriquece la experiencia educativa; crea la posibilidad de aprender de aquellos cuyas experiencias, creencias y perspectivas son diferentes, considerando que estas lecciones pueden constituir un mejor proceso educativo en un entorno intelectual y social rícamente diverso.

**Sobre la diversidad en educación**

La educación inclusiva pondera, siempre que sea posible, en la educación general, la búsqueda de oportunidades para la participación equitativa de personas con discapacidades, ya sean de carácter físico, social o emocional. Sin embargo, también considera un alto componente de autonomía en las personas; deja abierta la posibilidad de elección personal y contempla opciones de asistencia especial e instalaciones para aquellos que lo necesitan.

**Diversidad en educación**

Promueve el crecimiento personal y una sociedad que preserva los valores de la democracia; desafía las ideas preconcebidas estereotipadas; fomenta el pensamiento crítico; y ayuda a los estudiantes a aprender a comunicarse eficazmente con personas de orígenes variados.

Por estas razones, dentro de esta concepción existe una alta demanda de compromiso por parte de los actores que intervienen en el proceso educativo; profesores, estudiantes, sus familias y proyectos educativos más amplios y flexibles que favorezcan la participación y aprendizaje suelen ser las características de un proceso tan ambicioso como este (Blanco, 2008). En consecuencia, su objetivo es permitir que los docentes y los estudiantes se sientan cómodos con la diversidad y la vean como un desafío y enriquecimiento del entorno de aprendizaje, en lugar de un problema.

En términos generales, al contrario de ser un tema marginal acerca de cómo algunos estudiantes pueden integrarse en un ambiente académico, este es un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes. Tarea ya de por sí compleja, pues requiere de incentivar y ponderar las motivaciones y competencias que cada uno de los actores necesita para asumir los desafíos de valorar la diferencia y la diversidad en el aprendizaje y la enseñanza; de manera que se puedan construir las estrategias apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje en entornos educativos formales y no formales.

Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender de la diferencia. De esta manera, las diferencias se ven como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Esto indica que, como lo argumenta Aguerro et al. (2008), también las políticas educativas deben centrarse en generar entornos inclusivos que abarquen y se hagan cargo de la diversidad cultural, social e individual, y provean el acceso igualitario a una educación de calidad; la inclusión es un proceso, por tanto, debe ser vista como una búsqueda continua de mejores formas de responder a la diversidad. En algunos casos, los sistemas de educación privatizados se centran en la provisión de buena infraestructura, tecnología e instalaciones con el objetivo de garantizar la “comodidad” de los estudiantes; la calidad en la educación a menudo se percibe y mide como los resultados académicos alcanzados por los estudiantes a través de la finalización exitosa de los exámenes finales y otras medidas cuantitativas.

Sin embargo, como lo argumenta Blanco Guijarro et al. (2008) ni quienes pueden acceder a la educación privada o quienes son privados de la educación por situaciones de pobreza necesitan una “educación remedial” sino acceso a una educación de calidad. Como ejemplo de ello, tanto Torres (2003) como Blanco Guijarro et al. (2008), refieren casos como los de China, Etiopía, Nigeria y Uganda como escenarios de desarrollos exitosos en donde se implementaron programas de aprendizaje que contemplaban enfoques basados en la diversidad como herramienta para atender a una población heterogénea. Estas orientaciones y contenidos estaban basados según Torres (2003), en el conocimiento indígena, las prácticas culturales positivas y las habilidades básicas relevantes para la vida pastoral.

De esta manera, es necesario que quienes planifican y toman decisiones en los ámbitos educativos consideren estas variables en los debates contemporáneos que afectan tanto a receptores como a proveedores, a fin de mitigar las disparidades en la “calidad” de la educación en los sistemas, ya sean públicos o privados. Sin embargo, la calidad es más que esto e implica un sistema donde los estudiantes sean bienvenidos y donde la diversidad y la flexibilidad son ingredientes importantes para el desarrollo y el crecimiento personal de todos los estudiantes.

Por lo tanto, la educación de calidad es una educación inclusiva, ya que contempla la amplia participación de todos los actores. En este sentido las teorías constructivistas han aportado a esta fundamentación en cuanto a que identifican la calidad del aprendizaje con la diversidad de participación de los estudiantes; estas implican identificar estrategias para superar o eliminar las barreras a la participación de individuos o grupos por lo general apartados los unos de los otros. Maestros, padres y comunidades son más que un recurso valioso; son la clave para apoyar todos los aspectos del proceso de inclusión (Unesco, 2005). El ambiente de aprendizaje óptimo para la inclusión depende en gran medida de la relación entre maestros, padres, otros estudiantes y la sociedad; es decir, la voluntad de aceptar y promover la diversidad y tomar un papel activo en la vida de los escolares, tanto dentro como fuera de los centros de aprendizaje. Los siguientes indicadores obedecen a las dimensiones desarrolladas por Tony Booth y Mel Ainscow (2006): crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Sin embargo, se escogen tres indicadores que se considera

dan respuesta a los objetivos del presente desarrollo y se ajustan al ámbito de la educación superior tomando sus generalidades y pertinencia para este nivel educativo.

### **Indicador: diversidad estudiantil**

Las actividades de desarrollo curricular abordan la participación de estudiantes que difieren en antecedentes, experiencia, logros o impedimentos. En este sentido el desarrollo curricular aborda la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación.

Las actividades de desarrollo del personal –administrativos, maestros, estudiantes– ayudan a trabajar juntos de manera efectiva en las aulas. Por tanto, se utiliza la enseñanza conjunta, seguida de una revisión compartida, para ayudar a los maestros a responder a la diversidad estudiantil.

### **Indicador: formación en diversidad**

Las actividades de desarrollo de los sujetos ayudan al mismo a trabajar en conjunto de manera efectiva en las aulas. Se utiliza la enseñanza conjunta, seguida de una revisión compartida, para ayudar a los actores a responder a la diversidad en el aula, el campus y otros escenarios académicos.

El sujeto observa las lecciones del otro para reflexionar sobre las perspectivas de los estudiantes; recibe capacitación para diseñar y administrar actividades de aprendizaje colaborativo; hay oportunidades compartidas para que los maestros y los asistentes de clase desarrollan una colaboración más efectiva. Asimismo, hay espacios para que el personal y los estudiantes aprendan sobre la tutoría entre pares.

### **Indicador: diversidad lingüística**

El personal docente y de apoyo, así como los estudiantes consideran igual de valiosos todos los idiomas, dialectos y lenguas tanto extranjeras como aquellas que hacen parte de las comunidades indígenas u otras cuyas formas de comunicación sean distintas al castellano/español. Por tanto, se evita la estigmatización o particularización de quienes cuya lengua materna difiere del idioma común, entendiendo que a veces la timidez se debe a un bajo dominio del idioma utilizado por la mayoría de la comunidad académica y estudiantil.

En este sentido, se reconoce que todos los actores necesitan de un ambiente amable en el cual desarrollar sus distintas habilidades; la variedad de idiomas hablados en las instituciones de educación superior beneficia a todos. Por tanto, potenciar estos conocimientos constituye enriquecer el aprendizaje en un contexto de tolerancia y diversidad.

### **Dimensión interculturalidad**

Tal vez esta sea una de las características más complejas de este enfoque, debido a sus múltiples desarrollos y propuestas alrededor del mundo occidental, las cuales, en momentos, parecieran contraponerse. Los modelos de internacionalización e interculturalidad desarrollados en los países del



norte global o con un mayor grado de industrialización, los modelos decoloniales desarrollados en países y regiones de América Latina, que reconocen en la colonia un impacto negativo en los desarrollos endógenos que las múltiples nacionalidades indígenas pudieran ofrecer al desarrollo autónomo de la región.

### **Internacionalización en educación**

Las experiencias internacionales de aprendizaje parecen pasar de un efecto secundario de valor añadido a un eje central en un sector educativo globalizado e impulsado por el mercado.

Los efectos de la implantación e implementación de modelos foráneos tienden al fracaso por dejar de lado las particularidades de las culturas que habitan la región, en pos de generar un modelo universal “civilizador” o percibido como desarrollista. De esta manera, como lo argumenta Walsh (2008), la perspectiva de la racionalidad formal de los modelos europeos ha contribuido a la inferiorización, subalternización y deshumanización de los procesos, culturas y comunidades precoloniales o que aun guardan un alto componente de estos en sus relaciones endógenas y con el resto del mundo.

No obstante, la intención de esta investigación no ha sido controvertir o revalidar un paradigma sobre el otro, por el contrario, busca resaltar las buenas prácticas de uno y de otro con el ánimo de generar una visión holística para ofrecer una propia noción de interculturalidad. Toda vez que se considera que ninguno de los dos modelos es excluyente frente al otro; debido a que la naturaleza de cada uno refiere a aspectos distintos de la formulación de la característica y, además, se encuentran coincidencias, al menos en los enunciados teóricos como se podrá observar más adelante en el texto.

### **Interculturalidad en educación**

En lugar de un programa educativo nacional, los programas educativos internacionales tienen la intención de crear las condiciones que les permitan a los estudiantes y los demás actores que intervienen en el proceso de la educación superior aprender de la diversidad y adoptar alteraciones y diferencias sin sentir una amenaza crítica para su propia identidad cultural compartida con otros. En otras palabras, buscan introducir el aprendizaje intercultural como un elemento clave en el mundo académico.

Por tanto, este apartado más allá de establecer un comparativo entre distintas visiones o modelos se propone construir una definición con elementos que se ajusten a las necesidades actuales del enfoque de educación inclusiva. De tal manera que el lector podrá encontrar que, si bien teóricamente se hace referencia a autores de otras latitudes, la estrategia busca ser complementaria e innovadora pero no revisionista.

Cada vez más se reconoce que centrarse en la movilidad académica de los estudiantes, como medio principal, no necesariamente responde a los objetivos de desarrollar la conciencia intercultural. El debate adquiere relevancia al resaltar la importancia de proporcionar experiencias de aprendizaje de carácter internacional e intercultural para todos los estudiantes.

Las diversas nociones de internacionalización de la educación superior responden a políticas diferentes basadas en intereses nacionales o regionales en algunos casos. Dar a los estudiantes una dimensión intercultural en la educación es uno de los muchos objetivos que guían las actuales estrategias de internacionalización.

Como argumenta Callan (1999): “¿Cómo debemos representar la noción central de la “internacionalización” en sí misma: como política, como proceso, como un valor educativo evidente, como un cambio social con la aparición de nuevas alineaciones ocupacionales y el interés, ¿la articulación y la retórica acompañantes? ¿O como alguna combinación o acomodación entre estos?” (p.44).<sup>5</sup>

Es en este mismo sentido en el cual se comienzan a notar las coincidencias o, por lo menos, a dibujar unos principios comunes, a partir de los cuales el concepto de interculturalidad puede comenzar a trabajarse considerando las particularidades de las sociedades y comunidades por distintas que sean. Particularmente, América Latina es rica en compartir una multiculturalidad derivada tanto de su devenir histórico milenario como de procesos críticos como la colonia europea y los procesos independentistas del siglo XIX, lo que ha fortalecido durante las últimas décadas y en un sentido crítico, las diferentes nacionalidades que existen al interior de cada país.

Es importante reconocer que, de alguna manera todos estos procesos han ayudado a construir las diversas identidades culturales, entendidas como el conjunto de valores, símbolos, creencias y costumbres de una cultura, que se desarrollan, como lo señala Giddens (2000), en un intento por construir reflexivamente una narrativa propia que permite comprenderse de manera ontológica y tener control sobre su destino; ya sea por la revalidación de las culturas nativas que se perciben socavadas por los procesos coloniales y poscoloniales, o por la búsqueda de un desarrollo más constructivista en el que se trata de sacar partido y tomar las mejores experiencias de cada proceso, para generar procesos más incluyentes, inclusivos y con equidad.

Como lo argumenta Walsh (2008): “En su forma más básica y dentro del contexto de América del Sur, la plurinacionalidad es un término que reconoce y describe la realidad de un país en la cual pueblos, naciones o nacionalidades indígenas y negras –cuyas raíces son anteriores al Estado Nacional– conviven con blancos y mestizos. En este sentido prácticamente todos los países de la región son países plurinacionales, aunque no se reconocen así” (p.142).

---

5 Traducción de los autores

Por otro lado, la implementación de este enfoque de la interculturalidad también ha sido complejo en otras regiones con un nivel de desarrollo más amplio; el reclutamiento de estudiantes en países como el Reino Unido y Australia difería de, por ejemplo, Europa continental, donde el énfasis estaba en la movilidad de los créditos como parte del título universitario. Sin embargo, en los últimos 25 años las iniciativas de internacionalización de la educación superior han variado según el país y la región.

Estos escenarios se dieron, en algunos casos, como respuesta a los recortes de fondos para las universidades y, en otros, a la disponibilidad de fondos significativos a través del programa Erasmus para apoyar la movilidad de estudiantes, profesores o personal administrativo. Asimismo, otras causas fueron la cooperación al desarrollo o las políticas nacionales con respecto a la creciente migración interna y externa. Por tanto, estas condiciones, entre otras, han contribuido al aumento constante de personas en movilidad académica en las últimas dos décadas. Incluso países que en el pasado habían sido críticos con otros involucrados en el reclutamiento de estudiantes, buscando obtener beneficios financieros, actualmente se han centrado en razones más económicas.

Ahora bien, este no ha sido un modelo exitoso para todos o bien recibido en esa misma media; académicos, estudiantes, líderes políticos y sociales en varias partes del mundo han expresado su inconformidad por los intentos de potencias industrializadas o de organismos multilaterales por homogenizar y universalizar estos modelos como recetas mágicas en el clásico “arriba hacia abajo” que ha caracterizado al desarrollismo. Amplios sectores de la población se han sentido excluidos y desfavorecidos por tales tendencias. Estas voces, que han adquirido mayor relevancia en los últimos años, han hecho sentir su descontento en debates más profundos sobre temas como la descolonización y la des-occidentalización del currículum.

## Aprendizaje intercultural

Según Knightly y DeWit (1995), la internacionalización como factor decisivo de cambio, describe actividades que tienen como objetivo lograr cambios en la estructura y los procesos de los sistemas educativos. Los términos educación internacional y educación intercultural se refieren principalmente al producto o la producción que se puede esperar de las instituciones educativas internacionalizadas.

Asimismo, Pearce (1998) señala que, en lugar de un programa educativo nacional –homogéneo–, los programas educativos con características internacionales deben contemplar la intención de permitir a los estudiantes tolerar la diversidad y aceptar la alteración y las diferencias sin sentir una gran amenaza para su propia identidad cultural compartida. En otras palabras, la educación internacional busca introducir algún tipo de aprendizaje intercultural como elemento clave en el mundo académico.

Paralelamente, ha surgido un discurso centrado en la internacionalización como aprendizaje internacional e intercultural para todos los estudiantes. El término internacionalización del plan de estudios fue acuñado a finales de la década de 1990, definido inicialmente por la OCDE (2008) haciendo

énfasis en el contenido, pero también en la preparación de estudiantes nacionales y extranjeros para su vida social y profesional en un contexto local cada vez más multicultural.

Esto condujo a una interpretación poco profunda tanto del currículo como de la internacionalización como, por ejemplo, la doble titulación, el estudio de lenguas extranjeras, la enseñanza en el idioma inglés y cursos opcionales de educación internacional y/o comparativa en un programa de estudio. Esta perspectiva no considera, más allá de una visión eurocéntrica o desarrollista de lo intercultural, la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos diferentes a estos referentes, poco afines con la realidad y pluralidad diversas del sur global y, en particular, las de América Latina (Walsh, 2008).

Algunos acercamientos al enfoque que se pretende, aunque por razones diferentes, se dieron a finales de la década de 1990, la “internacionalización en casa” surgió como una respuesta pragmática a un problema local. En este sentido, debido a que la Universidad de Malmö en Suecia no tenía lazos internacionales fuertes y, por lo tanto, no podía ofrecer programas de movilidad, ubicados en una ciudad culturalmente diversa, pudieron centrarse en la internacionalización “en casa”, que incluía conectar a los estudiantes con la diversidad en la comunidad local (Leask, 2001).

Esta idea fue recogida con entusiasmo por aquellos que consideraban que la movilidad tenía problemas de equidad, ya que la mayoría de los estudiantes nunca se beneficiarían. Principalmente en países como Australia y el Reino Unido, las afirmaciones de los líderes gubernamentales y universitarios de que la presencia de estudiantes internacionales en el campus internacionalizaría el aprendizaje de los estudiantes fueron contrarrestadas por evidencia que con el tiempo demostró lo contrario.

Por estas razones, el llamado a una perspectiva crítica de la educación internacional (Callan, 2000) parece llegar en el momento adecuado; no puede tomarse como un valor agregado incuestionable por sí mismo. El ímpetu de la internacionalización, las fuerzas de globalización impulsadas por el mercado y, en cierta medida, el proceso de integración europea destaca la dimensión intercultural en la educación superior actual. También debido a que sus desarrollos se funden en una imagen borrosa que combina objetivos estratégicos y educativos, así como medios y resultados de la educación.

## Interculturalidad en la educación

La diversidad como un desafío y una oportunidad para el aprendizaje mutuo y el crecimiento personal necesita motivación personal y apoyo institucional. Por tanto, la educación superior actual exige el soporte a una práctica inclusiva de enseñanza y aprendizaje y de formación intercultural.

Particularmente, en América Latina y en general en los países del sur global, durante las últimas décadas los enfoques internacional e intercultural en la enseñanza han estado subordinados a algún tipo de universalismo académico y funcionalismo institucional, lo que no ha contribuido a propiciar en los miembros de las facultades la valoración de las diferencias culturales en clase. Asimismo, es muy probable

que un ambiente de aprendizaje de talante eminentemente local produzca un clima sin riesgo, una zona de confort entre los maestros y los estudiantes en lugar de incentivar la apertura, la curiosidad y la confianza.

Por lo general, gran parte de los académicos valoran la cooperación intercultural de sus estudiantes. Sin embargo, el grado de tolerancia de los docentes a la alteridad y los diferentes estilos puede disminuir rápidamente cuando la enseñanza y el aprendizaje exigen más tiempo, energía y paciencia. No solo el entorno social sino también la interacción en el aula y las tareas académicas tienden a permanecer “monoculturales”, “monodisciplinarias” y monolingües si los maestros no hacen uso de la diversidad como recurso en el aula.

Está claro que los estándares rígidos y definidos particularmente locales de los contenidos y procedimientos educativos no pueden fomentar la alternancia cognitiva y afirmativa de las perspectivas, que son importantes para la vitalidad de todas las disciplinas académicas. Sin embargo, la adopción de otros enfoques y diferentes puntos de vista culturales en el aula puede disminuir por parte de las instituciones cuando se percibe como amenaza sobre el logro de lo que se supone que es el “estándar” de excelencia académica. Por supuesto, no es deseable sacrificar un modelo aparentemente exitoso en pro de una interculturalidad aun reducidamente definida o ambigua.

Según Paige (1993), el contacto o la cercanía no son suficientes si la experiencia social de la otredad no se transforma en una experiencia de aprendizaje personalmente relevante; el aprendizaje intercultural necesita de la reflexión de las experiencias sociales individuales y colectivas con personas de otras culturas en lugar del simple contacto como tal (Brewer, 1996; Gaertner, Dovidio y Bachman, 1996).

De esta manera, el resultado del aprendizaje intercultural es la capacidad intercultural, un cambio a largo plazo del conocimiento –cognición–, actitudes –emociones– y habilidades –comportamiento– de una persona para permitir una interacción positiva y efectiva con miembros de otras culturas tanto en el extranjero como en el hogar (Bennett, 1993; Dignes y Baldwin, 1996).

## Perspectivas para la acción intercultural

En síntesis, inicialmente la implementación del enfoque intercultural en la educación superior ha tenido dos modelos, que si bien distan estratégicamente el uno del otro –movilidad a corto plazo y reclutamiento de estudiantes internacionales–, buscaron el enriquecimiento de los procesos académicos al reconocer aspectos como la riqueza de la multiculturalidad y los retos del mundo globalizado. No obstante, con el tiempo se ha reconocido que fueron inadecuados como el medio principal para internacionalizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Sin embargo, en cada caso se estimularon estrategias posteriores con elementos complementarios que dieron como resultado: la internacionalización en casa y la internacionalización del plan de estudios; la primera se centró inicialmente en el compromiso con la comunidad local y la segunda en la interacción entre estudiantes internacionales y nacionales.

Según lo argumenta Leask (2001), las colaboraciones internacionales entre los involucrados en la promulgación de los dos conceptos resultaron en el desarrollo de características similares, al punto en que, más de dos décadas después, han convergido y son efectivamente uno y el mismo. Ambos se centran en el aprendizaje internacional e intercultural para todos los estudiantes dentro de un programa o institución.

Según la autora, ambos han recibido cierto reconocimiento en políticas institucionales, nacionales y supranacionales. Se ha reconocido el valor agregado de la movilidad dentro de un programa de aprendizaje más amplio, enfocado en el desarrollo del aprendizaje internacional e intercultural dentro de los estudios centrales, con un alto potencial de crecer en importancia en el mundo cada vez más conectado pero dividido de hoy.

Los siguientes indicadores están basados en los tres desafíos planteados por Leask (2001) y algunos indicadores que la autora plantea para su medición.

### **Indicador: perspectivas interculturales como profesional y ciudadano**

De esta manera, tanto los estudiantes como aquellos otros intervinientes en el proceso educativo y académico de las instituciones de educación superior, deben demostrar capacidad de pensar globalmente y considerar los problemas desde una variedad de perspectivas. Esto, a partir de una conciencia fundamentada de su propia cultura y sus perspectivas y otras culturas y sus perspectivas.

Es importante y debe considerarse como fundamental la relación entre su campo de estudio local y las tradiciones profesionales en otros lugares; reconocer cuestiones interculturales relevantes para su práctica profesional y la importancia de la diversidad multicultural para la práctica profesional y la ciudadanía.

### **Indicador: tipología curricular internacionalizada e intercultural**

Los currículos deben preparar estudiantes para profesiones con carácter internacional, dando respuesta a los estándares que conducen a calificaciones profesionales reconocidas internacionalmente. De esta manera, se deben desarrollar los programas de estudios que conduzcan a títulos conjuntos o dobles en estudios internacionales y de idiomas.

Los programas de estudio deben considerar que el área temática tradicional/original se amplíe mediante enfoques internacionales e interculturales. Por tanto, la enseñanza y el estudio en lenguas extranjeras o lingüística también deben abordar explícitamente los problemas de comunicación intercultural y brindar capacitación en habilidades interculturales.

### **Indicador: conciencia de la propia cultura**

El entorno en línea desafía a los académicos a enseñar a una gama más diversa de estudiantes en un entorno de enseñanza y aprendizaje con el que muchos no se sienten familiares o cómodos. Si bien el entorno en línea ofrece muchas oportunidades para ampliar la gama de recursos y tareas de aprendizaje disponibles para los estudiantes, también agrega otra capa de complejidad al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este requisito de que los estudiantes trabajen en diferentes culturas está diseñado para ayudar al desarrollo de habilidades de comunicación intercultural y comprensión tanto a nivel personal como profesional. Este intercambio cultural ha demostrado sus bondades, el beneficio no solo es aparente, sino que profundiza en las relaciones entre los actores; sin embargo, es un cambio cultural significativo en sí mismo el que debe desarrollarse con cuidado, en un entorno profesional y de apoyo.





## CAPÍTULO III. INDICADORES Y SU MEDICIÓN

Indudablemente uno de los beneficios que trae la sociedad de conocimiento es el compartir no solo información sino las experiencias, las expectativas y hasta las emociones de las personas, a través de las TIC. En esta época caracterizada por los procesos de globalización que autores como Beck (2006) denominan la nueva modernidad, se establece como objetivo primordial socializar nuevas ideas y conocimientos; En este sentido, la universidad por medio de la investigación tiene como responsabilidad promover la creación y posterior socialización de nuevo conocimiento, proceso que debe mostrarse de acuerdo con estándares éticos que den respuesta a las inquietudes sobre los conceptos implicados en el trabajo fruto de la ciencia y la tecnología.

Tomando en cuenta que en la actualidad se necesitan ciudadanos competentes para usar las TIC, personas que sean capaces de investigar, analizar y evaluar información que les permita solucionar problemas de forma creativa y eficaz, al mismo tiempo que puedan tomar decisiones informadas y responsables (UNESCO, 2008), se tomó la decisión de realizar un proceso investigativo para en primera instancia profundizar en los conceptos claves que den forma al paradigma de la educación superior inclusiva y en segunda instancia presentar una propuesta que permita a las IES valorar que tanto en términos de cultura, políticas y prácticas se está viviendo la educación superior inclusiva en la actualidad.

### La Investigación en la Educación Superior Inclusiva

El proceso investigativo por el cual se consolidó el presente libro se puede describir como una metodología mixta, en un primer momento se desarrolló una revisión documental de los conceptos de educación, inclusión, educación superior, educación con modalidad virtual y a distancia, para finalmente llegar a un consenso sobre el término de educación superior inclusiva; en segunda instancia se decidió proponer un instrumento para valorar la percepción de la comunidad educativa en la educación superior sobre la práctica de la educación inclusiva.

Al considerar las palabras de Max Weber (citado por Marradi et al, 2010) “cada fenómeno social no tiene una explicación única” (p.24) y tomando en cuenta que la educación –tema principal de este trabajo– se describe según Cabrera y Vázquez (2012), Guzmán (2011) y Uribe (2017), como un fenómeno social a partir del cual el educando aprende e incorpora los usos culturales, políticos y económicos de la sociedad en la que se encuentra, cuyo objetivo es preparar al individuo para vivir en sociedad; se decide tomar un abordaje desde una metodología cualitativa.

La metodología cualitativa de investigación, busca de una manera inductiva construir conocimiento centrándose en el punto de vista del sujeto, es decir cómo cada persona se aproxima a la realidad por tal motivo es la metodología de investigación preferida por las ciencias sociales (Martínez J. , 2011). Por tanto, Herrera (2018) considera que la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar sometido a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana.

Las características de la investigación cualitativa parten de entender el efecto que el mismo proceso de investigación y el investigador producen dentro del contexto o personas a investigar, no pretende probar conceptos, hipótesis o teorías; quiere al contrario, crear conocimiento de una forma inductiva considerando que todas las opiniones, los grupos, culturas y personas son dignos de estudiarse, en palabras de Herrera (2018) la investigación cualitativa es un arte.

Figura 6. Características de la Investigación Cualitativa



Fuente: Elaboración propia a partir de (Herrera J. , 2018).

Considerando que, la revisión documental es un diseño que responde a una metodología cualitativa de la investigación en ciencias sociales que parte de la observación de textos escritos (libros, artículos de revista, foros, wikis, informes técnicos, monografías, entre otras) sobre el tema a bordar, su objetivo según Amador (2019), es la producción de un marco teórico conceptual para constituir un cuerpo de ideas objeto de estudio y descubrir respuestas a determinados interrogantes. En este sentido, una

de las características de la revisión documental es la selectividad de la información, debido a la gran afluencia de producción y publicación de material al rededor del mundo es importante seleccionar la información relevante y la más reciente (Delgado & Herreño, 2018).

Para la construcción del presente libro, se realizó una síntesis no estadística de revisión documental sobre el producto escrito y publicado en la última década en revistas indexadas, documentos técnicos, libros, lineamientos de política pública en Colombia y otros documentos a nivel internacional. El resultado de la revisión documental se presenta como el capítulo I y el capítulo II del presente libro, en donde se expone el contexto y la evolución de la educación inclusiva, la importancia de pensar en una educación para todos como base de una sociedad democrática y cómo impacta el paradigma de la educación inclusiva en el ambiente de aprendizaje mediado por las TIC; para posteriormente centrarse en la descripción teórica de los conceptos de: Barreras para la Educación, Educación Superior Inclusiva y las dimensiones características de la educación inclusiva como se muestran en la Figura 1.

Durante esta actividad, se documentó un instrumento el Índice de inclusión para Educación Superior en sus siglas INES publicado en 2014 por el MEN en colaboración con la Fundación Saldarriaga Concha, el objetivo de este documento es complementar la política de educación inclusiva brindando una estrategia que permita a las IES del país valorar su trayectoria en la atención a la diversidad desde un enfoque de educación para todos (MEN, 2014).

Al profundizar en el alcance del INES se observó por parte del equipo de investigación que el instrumento solo valoraba tres de las características de la educación superior inclusiva siendo estas: Participación, Pertinencia y Calidad en un contexto de educación presencial, sin considerar la modalidad de educación virtual y a distancia. A partir de la anterior observación se toma la decisión de elaborar una herramienta con el interés de brindar a las IES un documento más completo en cuanto a la evaluación interna del estado actual del enfoque de la educación superior Inclusiva; es así como el presente capítulo da cuenta del proceso metodológico de la construcción de este instrumento basado en una escala tipo *Likert* que junto con el INES pueda ofrecer una información más precisa al momento de identificar las estrategias y buenas prácticas de implementación de la educación para todos.

Tomando en cuenta el interés de brindar una herramienta complementaria basada en una escala tipo *Likert*, el presente proyecto retoma la metodología de investigación cuantitativa configurando así una metodología mixta de investigación; Mendoza et al. (2018) define la ruta de investigación mixta como “la recolección, análisis, integración y discusión de datos cuantitativos y cualitativos, en secuencia, paralelos o mezclados” (p. 10). Una escala tipo *Likert* según Matas (2018), es el instrumento preferido en las ciencias sociales, se caracteriza por presentar uno o varios ítems (también llamados reactivos) al encuestado para que este pueda indicar su acuerdo o desacuerdo empleando una escala de valoración ordinal.

## El instrumento

Partiendo de la conceptualización realizada en el segundo capítulo, se elaboraron unos indicadores por cada una de las dimensiones de la educación inclusiva que dieran cuenta de la cultura, las políticas y las prácticas de la institución de educación superior; por cada indicador se construyó tres (3) reactivos. Esta encuesta está pensada para aplicarse a los estudiantes, docentes, personal administrativo y personal de apoyo, así como a los padres de familia, tomando en cuenta que para hablar de una educación inclusiva es necesario pensar en las necesidades de todos los grupos de personas que están involucradas de una u otra forma con el proceso de enseñanza–aprendizaje a nivel de la educación superior.

A continuación, se presentan los indicadores y los reactivos que se formularon para valorar la percepción de los encuestados sobre cada una de las seis (6) características de la educación superior inclusiva:

### Dimensión Calidad

La calidad en la educación superior inclusiva se entiende como un proceso dinámico de administración que impacta las áreas tanto personal como de producción de toda la institución de educación superior (estudiantes, docentes, administrativos y personal de apoyo), que se implementa con el objetivo dar respuesta a las necesidades tanto de los estudiantes y sus padres como de la comunidad socioeconómica que va a acoger a estos estudiantes una vez egresen de las IES. Este proceso debe estar inmerso en un ciclo PHVA que dé cuenta de la mejora continua de las actividades tanto administrativas como de enseñanza – aprendizaje.

Para esta dimensión, se crearon cinco indicadores: Liderazgo para la calidad; Focalización en necesidades de alumnos y clientes externos de educación; Desarrollo de las personas en la institución (profesores, administradores y personal de apoyo); Gestión en Procesos de Apoyo a la Educación; e Impacto Social y Medio Ambiente. Con estos ítems se espera recopilar información que dé cuenta del proceso de calidad más allá del cumplimiento y chequeo de los formatos de control estadístico de procesos aplicados sobre muestras tomadas de un producto cualquiera, la calidad en el ámbito de la educación superior inclusiva se basa en el modelo centrado en la persona expuesto en el capítulo II del presente libro.

Tabla 16. Barreras para la Adopción de Sistemas de Aprendizaje Virtual en la Educación Superior

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD - UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Comprobar la existencia de políticas, planes, estrategias y procesos para el mejoramiento de la calidad educativa superior en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	Calidad En el contexto de la Educación Superior Inclusiva la calidad es un proceso dinámico de administración que impacta las áreas tanto personal como de producción de toda la institución de educación superior (estudiantes, docentes, administrativos y personal de apoyo) que se implementa con el objetivo dar respuesta a las necesidades tanto de los estudiantes y sus padres como de la comunidad socioeconómica que va a acoger a estos estudiantes una vez egresen de la IES.	Liderazgo para la calidad El proceso de liderar un sistema de gestión supera la simple implementación de los procedimientos estandarizados, consiste más bien en acomodar las condiciones que impactan la posibilidad de trabajo de las personas al interior de la organización, es una iniciativa que se inicia con el compromiso e involucramiento primero de la alta gerencia y desde allí a las coordinaciones de cada una de las dependencias con ayuda del equipo de calidad. Traducir los valores, el compromiso con las personas y con la calidad en acciones concretas, se logra a través del establecimiento de estándares de desempeño claros y pertinentes que permitan valorar el mejoramiento continuo.	1. Las políticas y estrategias para implementar la calidad son lideradas y ejecutadas por la gerencia
			2. Los estándares de desempeño son claros para cada puesto de trabajo, estos permiten valorar los procesos de calidad
			3. Los valores consignados en la Planeación Estratégica promueven un clima laboral justo, inclusivo y amable

Fuente: Elaboración propia (2019)

El primer indicador de calidad: liderazgo para la calidad, busca observar la participación efectiva de toda la empresa en los procesos de calidad, iniciando con el compromiso del alto mando es decir la gerencia general, desde allí desglosar cada uno de los principios y valores consignados en el documento del plan estratégico los cuales no solo deben estar en el papel, sino que son las bases que sirven para construir la cultura dentro de la organización; la cultura organizacional es definida por Russo (2019) como el sistema de significados co-construidos y creencias en poder de un conjunto de personas que se asocian libremente alrededor de una meta u objetivo común.

Cuando colaboradores y empleadores comparten realmente los valores y principios que están escritos, los comportamientos del día a día en el lugar de trabajo configuran un ambiente tranquilo y motivante, en el que prevalece la justicia propiciando la equidad y el respeto.

Tabla 17. Focalización en necesidades de alumnos y clientes externos de educación

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Comprobar la existencia de políticas, planes, estrategias y procesos para el mejoramiento de la calidad educativa superior en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>CALIDAD</b> En el contexto de la Educación Superior Inclusiva la calidad es un proceso dinámico de administración que impacta las áreas tanto personal como de producción de toda la institución de educación superior (estudiantes, docentes, administrativos y personal de apoyo) que se implementa con el objetivo dar respuesta a las necesidades tanto de los estudiantes y sus padres como de la comunidad	<b>Focalización en necesidades de alumnos y clientes externos de educación.</b>  La satisfacción del cliente dentro del proceso educativo no solo tiene que ver con los medios a través de los cuales se provee el servicio de enseñanza - aprendizaje, también debe contemplarse el conocimiento de las expectativas, intereses y necesidades de los alumnos, de los padres o tutores quienes pagan por el servicio, de los docentes, del personal administrativo, del personal de apoyo y del medio laboral que	1. El Plan Educativo Institucional es congruente con las necesidades y expectativas de los estudiantes y de sus padres y/o apoderados  2. El plan educativo Institucional reconoce y es congruente con las demandas del mercado laboral a nivel local, regional y global

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
	socioeconómica que va a acoger a estos estudiantes una vez egresen de la IES.	exige profesionales con capacidad de respuesta y compromiso ante las necesidades sociales.	3. Las políticas de administración de personal de la Institución de educación superior son congruente con las necesidades sociales y culturales a nivel local y regional

Fuente: Elaboración propia (2019)

El indicador de focalización de necesidades pretende incluir las necesidades de todos los grupos de interés y no solo la de los estudiantes, el principio rector de este indicador radica en que la universidad como institución debe dar respuesta a las necesidades sociales del entorno en el cual opera.

Para cumplir con el propósito de gestionar un cambio social la IES debe pensar en una oferta formativa que permita desarrollar en el estudiante las habilidades y competencias necesarias para afrontar con pensamiento crítico las demandas del macro y micro entorno en el cual se va a desenvolver una vez termine sus estudios. Esta oferta educativa está plasmada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual es definido por Chávez et al (2017) como la declaración que concreta la misión de la institución educativa y que, al mismo tiempo de sentido a la planeación de estrategias y actividades a corto mediano y largo plazo; en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines de la institución, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

El Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia a través del artículo 14 del decreto 1860 de 1994 ordena que "(...) toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa el proyecto educativo institucional" (MEN, 1994. p.8); recalando el poner en práctica las estrategias plasmadas en el PEI, estas deben cumplir con ciertas características como. Ser concretas, factibles y, sobre todo, evaluables.

Tabla 18. Desarrollo de las personas en la institución (profesores, administradores y personal de apoyo)

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Comprobar la existencia de políticas, planes, estrategias y procesos para el mejoramiento de la calidad educativa superior en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>CALIDAD</b> En el contexto de la Educación Superior Inclusiva la calidad es un proceso dinámico de administración que impacta las áreas tanto personal como de producción de toda la institución de educación superior (estudiantes, docentes, administrativos y personal de apoyo) que se implementa con el objetivo dar respuesta a las necesidades tanto de los estudiantes y sus padres como de la comunidad socioeconómica que va a acoger a estos estudiantes una vez egresen de la IES.	<b>Desarrollo de las personas en la institución (profesores, administradores y personal de apoyo).</b>  Debido a que, al interior de las instituciones educativas, la relación que se establece entre todos los diferentes miembros de la comunidad educativa y los alumnos, es de importancia crítica para el desarrollo apropiado de un proceso de enseñanza - aprendizaje que garantice la respuesta a las necesidades de la sociedad; el desarrollo de las personas (al interior de la IES) es entonces, uno de los grandes retos de un proceso de sistema de gestión de calidad, se debe tener en cuenta no solamente el desarrollo profesional, teórico, y técnico sino además el desarrollo de las habilidades y competencias personales que garantizan una buena construcción tanto a nivel personal como moral y social.	1. Las políticas y prácticas de administración de personal contemplan las necesidades y expectativas de los directivos, profesores, personal administrativo y personal de apoyo
			2. La institución de educación superior socializa sus políticas y estrategias de evaluación y reconocimiento al desempeño
			3. En la institución de educación superior existen políticas que promueven un ambiente organizacional justo e inclusivo

Fuente: Elaboración propia (2019)



Para que una propuesta educativa surta el efecto de formar no solo en conocimientos, sino en competencias que permitan que los educandos puedan dar una respuesta eficaz a las situaciones que impactan su macro y microentorno, es necesario que todas las relaciones que se configuran en la IES alrededor del proceso de enseñanza–aprendizaje sean congruentes con los valores y principios establecidos como los lineamientos que dan cuenta de la misión institucional.

Portal motivo el indicador de: Desarrollo de las personas en la institución (profesores, administradores y personal de apoyo) busca evidenciar las prácticas que desde la administración de personal tengan en cuenta las necesidades y expectativas de capacitación y desarrollo de las personas que se contratan para realizar las labores docentes, administrativas y de apoyo. Como ya se mencionó el indicador de Liderazgo para la calidad, la cultura y el clima organizacional están construidas por las creencias y conjuntos de significados que se consolidan en la interacción del día a día en la relación laboral; un ambiente de trabajo que permita y favorezca una relación enmarcada en el respeto, la justicia y la igualdad de oportunidades entre los colaboradores es un ejemplo que perciben los educandos y que contribuye a su formación personal.

La justicia organizacional es definida por Ordinola et al. (2017) como la percepción que tienen los colaboradores sobre la equidad con la que son asignados los recursos, recompensas y beneficios a los empleados, esta percepción se encuentra directamente relacionada con el desempeño del colaborador e impacta directamente el resultado de la organización. En las IES las relaciones interpersonales son fundamentales para el cumplimiento de los objetivos y metas, en un ambiente de formación las relaciones entre colaboradores y entre colaboradores y educandos, tienen una huella significativa en el proceso de aprendizaje ya que modelan en el educando las actitudes hacia los líderes y subordinados.

Tabla 19. Gestión en Procesos de Apoyo a la Educación

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Comprobar la existencia de políticas, planes, estrategias y procesos para el mejoramiento de la calidad educativa superior en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>Calidad</b></p> <p>En el contexto de la Educación Superior Inclusiva la calidad es un proceso dinámico de administración que impacta las áreas tanto personal como de producción de toda la institución de educación superior (estudiantes, docentes, administrativos y personal de apoyo) que se implementa con el objetivo dar respuesta a las necesidades tanto de los estudiantes y sus padres como de la comunidad socioeconómica que va a acoger a estos estudiantes una vez egresen de la IES.</p>	<p><b>Gestión en Procesos de Apoyo a la Educación</b></p> <p>Los procesos de apoyo a la educación se definen como todos los recursos tangibles e intangibles que están destinados a garantizar el éxito de la propuesta educativa y del cumplimiento de las expectativas del cliente. Según Herrera et al. (2018), la satisfacción de los clientes en la modalidad de formación virtual está en la valoración de la diferencia, sea esta negativa o positiva, entre lo que los clientes esperaban y lo que al final han recibido.</p>	<p>1. Los planes y programas de formación ofertados Por IES responden a la oferta de empleabilidad del medio laboral local, regional y global</p> <p>2. Las políticas y prácticas de administración de personal garantizan la vinculación y permanencia de los profesores contemplando la satisfacción de las necesidades tanto personales como profesionales de estos</p> <p>3. La institución de educación superior socializa los recursos apropiados para permitir el acceso, asegurar la permanencia y el desarrollo académico de los estudiantes de forma exitosa</p>

Fuente: Elaboración propia (2019)

Con el indicador de Gestión de procesos de apoyo a la educación se busca dar cuenta de las políticas y prácticas en la IES que favorecen la actualización de la oferta de planes y programas que respondan tanto a las necesidades locales, regionales y mundiales en cuanto a la demanda laboral.

Por otro lado, se quiere observar que tanto la IES en sus políticas de administración de personal ofrece garantías en la captación y de permanencia de docentes calificados e idóneos, contemplando no solo el interés de la institución sino las necesidades y expectativas tanto profesionales como personales de los docentes.

En una tercera instancia, este indicador pretende valorar la percepción de la comunidad educativa sobre las políticas y prácticas de la IES en cuanto a las estrategias y recursos que permiten a los estudiantes el acceso, la permanencia y el desarrollo académico de una forma satisfactoria.

En conclusión, este indicador busca poner en manifiesto el conocimiento de las barreras para la educación que, por condiciones culturales, económicas y/o sociales se puedan presentar y las estrategias de las IES para mitigar el riesgo de incidencia de estas barreras.

Tabla 20. Impacto Social y Medio Ambiente

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Comprobar la existencia de políticas, planes, estrategias y procesos para el mejoramiento de la calidad educativa superior en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>Calidad</b></p> <p>En el contexto de la Educación Superior Inclusiva la calidad es un proceso dinámico de administración que impacta las áreas tanto personal como de producción de toda la institución de educación superior (estudiantes,</p>	<p><b>Impacto Social y Medio Ambiente</b></p> <p>Montessori y Villaseñor (2018) define el impacto social de las IES como las acciones realizadas para ejecutar los valores organizacionales y misionales permitiendo transmitir a los educandos no solo los conocimientos para</p>	<p>1. La institución de educación superior socializa las políticas planes y acciones para garantizar que las actuaciones administrativas, de comunicaciones internas y de talento humano sean justas, incluyentes y ecosostenibles.</p>

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
	docentes, administrativos y personal de apoyo) que se implementa con el objetivo dar respuesta a las necesidades tanto de los estudiantes y sus padres como de la comunidad socioeconómica que va a acoger a estos estudiantes una vez egresen de la IES.	actuar en el mercado laboral sino además garantizar el desarrollo de actitudes y acciones para un buen vivir. Desde este punto de vista las IES son responsables tanto de los planes de estudio como del desarrollo económico, cultural y social del entorno el cual operan.	<p>2. La institución de educación superior socializa las políticas planes y acciones para garantizar que las actuaciones de publicidad, comunicaciones externas y ofertas de formación sean justas y pertinentes y que además contemplen la participación de la diversidad</p> <p>3. La institución de educación superior socializa las políticas y estrategias para garantizar una democratización de conocimiento a través del acceso a la información de vanguardia sin descuidar la importancia del proceso personalizado y de las relaciones de enseñanza – aprendizaje entre personas</p>

Fuente: Elaboración propia (2019)

En cuanto al indicador de impacto social y medio ambiental, el objetivo es observar las políticas y prácticas de la IES en la transmisión de valores que favorezcan en los educandos las habilidades y competencias necesarias para desarrollar actividades desde cada profesión de una forma ética, promoviendo el bien común, defendiendo el derecho de todos los seres vivos a una existencia digna, tomando en cuenta que los recursos naturales no son infinitos y promoviendo el “eso” adecuado de “estos”.

Como todo proceso de calidad, el descrito anteriormente para garantizar su eficiencia debe responder al ciclo: Planear, Hacer, Verificar y Actuar (PHVA) por medio del cual se garantiza el mejoramiento continuo de los procesos tanto en las instituciones de prestación de servicios como en las instituciones comerciales.

### Dimensión Pertinencia

La pertinencia de una educación superior inclusiva es un concepto más bien novedoso, el MEN introduce esta dimensión en el año 2013 al considerar la complejidad del momento en el desarrollo la historia del país, un país que se caracteriza por la diversidad de su territorio lo que conlleva una pluralidad de principios, valores y creencias que comparten los grupos de personas asentadas en cada uno de estos.

A esta complejidad, debe sumársele los procesos de cambio político, económico y social que se desencadenan a partir de los acontecimientos de transición de un conflicto armado y social de más de setenta años a un acuerdo de paz que, como un recién nacido, necesita de cuidados permanentes para que prospere y se fortalezca; toda esta complejidad impacta directamente en las consideraciones económicas, sociales, políticas, culturales, físicas, geográficas y lingüísticas de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por las razones anteriormente expuestas la pertinencia educativa hace referencia a la adecuación, idoneidad y conveniencia de los contenidos educativos que son determinados por las políticas estatales para ser entregados a niños, niñas, adolescentes y adultos en condición de formación por medio de las instituciones de educación (Estupiñan et al, 2016).

En el contexto de la educación superior inclusiva el concepto de pertinencia hace referencia a la promoción y desarrollo de las habilidades y competencias humanas que le permitan afrontar al estudiante los desafíos de la sociedad, garantizando así el desarrollo de propuestas de vida que contemplen la relación con otras personas, con otros seres vivos, con el medio físico en el que se desarrolla (su entorno) y con la supervivencia digna de las generaciones futuras.

En la dimensión de pertinencia se construyeron tres indicadores: Análisis del Entorno, Gestión de la Responsabilidad Social, Establecimiento de un Sistema de Rendición de Cuentas.

Tabla 21. Análisis del entorno

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar el grado de congruencia entre la construcción de los contenidos curriculares de la oferta educativa y las necesidades sociales actuales en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>PERTINENCIA: La UNESCO (2007)</b> propone que una educación de calidad además de garantizar un proceso integral de cambio, debe promover en el estudiante el desarrollo de las habilidades y competencias humanas que le permitan afrontar los desafíos de la sociedad garantizando así el desarrollo de propuestas de vida que contemplen la relación con otras personas, con otros seres vivos, con el medio físico en el que se desarrolla (el planeta tierra) y con la supervivencia digna de las generaciones futuras.	<b>Análisis del entorno</b> El lugar geográfico en el cual opera la IES es el parámetro de partida para establecer los grupos de interés tanto internos (Propietarios, Directivos, Docentes, Personal Administrativo, personal de apoyo) como externos (Administración Pública, medios de Comunicación, Clientes, Medio Ambiente y agrupaciones sociales y culturales: Iglesias, pequeños y grandes comercios, hospitales etc.), con el ánimo de reconocer sus expectativas, intereses y diferencias tanto de estos como de las instituciones de educación superior. El análisis del entorno reside en la revisión conjunta de las necesidades que surgen entre los grupos de interés y a partir de estas la valoración crítica y justa de a cuál de estas la IES puede dar respuesta desde sus fortalezas y experticia. Así mismo se debe definir la relación y el impacto del conocimiento que aporta la IES sobre los intereses de cada una de las partes interesadas para establecer los indicadores de comunicación que aportan la materia prima para los planes de mejora.	1. El Plan Educativo Institucional reconoce y es congruente con las expectativas e intereses de los grupos de interés internos
			2. El Plan Educativo Institucional reconoce y es congruente con las expectativas e intereses de los grupos de interés externos
			3. La institución de educación superior socializa y aplica mecanismos para definir la relación y el impacto del conocimiento sobre los intereses de los grupos de involucrados

Fuente: Elaboración propia (2019)

Con el indicador de análisis del entorno se busca explorar la percepción y necesidades de los grupos de interés tanto internos (Propietarios, Directivos, Docentes, Personal Administrativo, personal de apoyo) como externos (Administración Pública, medios de Comunicación, Clientes, Medio Ambiente y agrupaciones sociales y culturales: Iglesias, pequeños y grandes comercios, hospitales etc.), que están involucrados en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Es importante destacar que, al reconocer las necesidades y expectativas de estos grupos, se asume realmente una práctica inclusiva. Al tener en cuenta la opinión de diversas entidades que de una forma directa o indirecta se ven impactadas por las políticas y prácticas de la IES se está generando un proceso de cambio mancomunado.

Tabla 22. Gestión de la responsabilidad social

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar el grado de congruencia entre la construcción de los contenidos curriculares de la oferta educativa y las necesidades sociales actuales en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>PERTINENCIA: La UNESCO (2007)</b> propone que una educación de calidad además de garantizar un proceso integral de cambio, debe promover en el estudiante el desarrollo de las habilidades y competencias humanas que le permitan afrontar los desafíos de la sociedad garantizando así el desarrollo de propuestas de vida que	<b>Gestión de la responsabilidad social</b> La gestión de la RSU se establece en la forma en que la dirección de la IES asume la responsabilidad de una eficiente gestión del cambio; se inicia al definir los objetivos de transformación, los planes de acción desglosados en metas, presupuesto y cronograma de ejecución de actividades. En este orden de ideas gestionar el cambio debe ser una iniciativa conjunta entre los grupos de interés quienes deben ponerse de acuerdo primero en el problema y luego en las soluciones de este tratando de minimizar los impactos negativos.	1. La institución de educación superior socializa y aplica mecanismos claros para una gestión eficiente del cambio  2. La institución de educación superior socializa y aplica mecanismos pertinentes para la concertación entre los grupos de interés para definir los problemas y necesidades en común

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
	contemplan la relación con otras personas, con otros seres vivos, con el medio físico en el que se desarrolla (el planeta tierra) y con la supervivencia digna de las generaciones futuras.		3. La institución de educación superior socializa y aplica mecanismos pertinentes para la concertación entre los grupos de interés para definir las soluciones a los problemas y necesidades en común.

Fuente: Elaboración propia (2019)

Diagnosticar y definir las necesidades de un grupo, comunidad, país o región es el punto de partida para proponer y realizar un cambio que fortalezca las oportunidades económicas, sociales y culturales que son desencadenantes del desarrollo de los pueblos.

La educación como motor de cambio social, debe promover y propiciar metodologías, planes y estrategias que desde una acción participativa no solo sirvan para diagnosticar los problemas, sino que, se visualicen las fortalezas con las que cuentan los grupos de interés para afrontar y solucionar estos problemas y necesidades.

Desde este punto de vista, el indicador de gestión de la responsabilidad social propone poner en manifiesto las estrategias de las IES para propiciar espacios de concertación en donde se dé la oportunidad de esclarecer tanto las necesidades como las soluciones de los grupos de interés.

Por último, pero no menos importante, el indicador de establecimiento de un sistema de rendición de cuentas propone un mecanismo de vigilancia y evaluación sobre lo impactos positivos o negativos de las actuaciones de todos los grupos involucrados.



Tabla 23. Establecimiento de un sistema de rendición de cuentas

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar el grado de congruencia entre la construcción de los contenidos curriculares de la oferta educativa y las necesidades sociales actuales en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>Pertinencia</b> La UNESCO (2007) propone que una educación de calidad además de garantizar un proceso integral de cambio, debe promover en el estudiante el desarrollo de las habilidades y competencias humanas que le permitan afrontar los desafíos de la sociedad garantizando así el desarrollo de propuestas de vida que contemplen la relación con otras personas, con otros seres vivos, con el medio físico en el que se desarrolla (el planeta tierra) y con la supervivencia digna de las generaciones futuras.	<b>Establecimiento de un sistema de rendición de cuentas</b> La rendición de cuentas hace referencia al proceso en el que los individuos y/o los grupos de interés vigilan y evalúan el actuar ético y responsable de las partes que intervienen en un sector y que pueden impactar positiva o negativamente a los habitantes y al medio ambiente. La medición y el seguimiento de impactos y logros de las acciones acordadas ente los grupos de interés se realizará mediante la producción de informes periódicos que se darán a conocer al público.	1. La institución de educación superior socializa las políticas y estrategias para la conformación de los comités de vigilancia y evaluación de las actividades que impactan a los habitantes y al medio ambiente
			2. La institución de educación superior socializa y aplica mecanismos claros de elección y participación en los comités de vigilancia y evaluación de las actividades que impactan a los habitantes y al medio ambiente
			3. La institución de educación superior socializa y aplica mecanismos y estrategia de difusión de los informes de medición y seguimiento de los impactos y logros de las acciones acordadas entre los grupos de interés

Fuente: Elaboración propia (2019)

Con este indicador se pretende evidenciar las estrategias y mecanismos destinados para que cada persona que hace parte de los grupos de interés pueda realizar una vigilancia y evaluar las actuaciones desde una postura ética y responsable. Para que este proceso se surta a cabalidad, deben existir políticas claras para el establecimiento de comités de vigilancia con el objetivo de solicitar a todos los involucrados los respectivos informes de las actividades que se realizan a razón de investigaciones, prácticas profesionales, promoción de proyectos y/o resultados de la operación de determinada institución de educación superior.

### Dimensión Participación

Con respecto a la participación como dimensión de la educación superior inclusiva, se ubica esta como elemento fundamental en la vivencia de la experiencia del ejercicio de la ciudadanía en el proceso educativo, retomando a Acevedo (2016) la participación es en sí misma comunicación con acción política en la vivencia de la democracia que se realiza entre los actores con diferentes roles de poder.

Es así como, la participación en la educación se materializa en la praxis pedagógica donde se asume la formación política de los sujetos con empoderamiento de la voz y se requiere construir escenarios de paridad participativa y también legitimidad democrática donde se ejercite la ciudadanía y que esto permee tanto los procesos curriculares como administrativos y de la institución.

Otros dos elementos que son necesarios para comprender cómo se materializa la participación son: la ciudadanía cosmopolita y la vigilancia ciudadana, ya que los estudiantes que se forman en las instituciones deben insertarse en una sociedad donde las organizaciones y son internacionales y deben tener los elementos y comprender las situaciones en el marco de las dinámicas globales que afectan su realidad.

Tabla 24. Paridad participativa

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Caracterizar la participación en la educación inclusiva en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>Participación</b> Es así como, para realizar procesos de participación genera transformación de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder entre todos los actores con la resignificación de los valores que rigen las dinámicas de interacción en la vida social. En el escenario educativo es necesario formar en prácticas de libertad, que permitan aprender a vivir en reglas de juego democráticas en la interacción social, que posibiliten la transformación de la cultura hacia la vivencia de la justicia, la paridad distributiva y la pertinencia social, en el ejercicio de la ciudadanía.	<b>Paridad Participativa</b> Con esta perspectiva se requiere que las instituciones de educación superior generen dinámicas de relación entre los diferentes actores o estamentos que la configuran, donde se garantice relaciones horizontales, donde se pueda expresar las necesidades de todos los sujetos, con la misma importancia y reconocimiento.	1. En su institución el ejercicio del poder horizontal se ejerce efectivamente para todos los estamentos.
			2. Las necesidades de todos los estudiantes son tenidas en cuenta en la toma de decisiones institucionales.
			3. Los procedimientos de calidad garantizan la participación de todas las minorías de la universidad.

Fuente: Elaboración propia (2019)

Con este fin, se requieren procesos y procedimientos donde se implementen vías de comunicación que permitan integrar los aportes de todos los actores desde posturas críticas y propositivas; los autores Hernández y López, (2014) señalan que se debe tener en cuenta que las estrategias deben garantizar los mecanismos de participación ya que se corre el riesgo materializado en: “a veces resultan contraproducentes los esfuerzos por el logro de la participación, ya que las propuestas de participación estudiantil en las universidades chocan frontalmente con los intereses de los jóvenes y también con las formas establecidas para participar” (p. 47).

Tabla 25. Legitimidad democrática

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Caracterizar la participación en la educación inclusiva en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>Participación</b> Es así como, para realizar procesos de participación genera transformación de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder entre todos los actores con la resignificación de los valores que rigen las dinámicas de interacción en la vida social. En el escenario educativo es necesario formar en prácticas de libertad, que permitan aprender a vivir en reglas de juego democráticas en la interacción social, que posibiliten la transformación de la cultura hacia la vivencia de la justicia, la paridad distributiva y la pertinencia social, en el ejercicio de la ciudadanía.	<b>Legitimidad Democrática</b> El concepto legitimidad democrática de Fraser (2008, p.9) relaciona la vivencia de la justicia social como proceso de cambio de las personas, familias, comunidades e incluso regiones, de manera que <b>participensocial, económica y políticamente</b> , de formas: Pasiva: beneficios y oportunidades Activa: mecanismos y procesos de decisión comunitaria.	1. En la vida cotidiana de la institución se experimenta la legitimidad democrática.
			2. Reciben los mismos beneficios todas las personas de la institución, en sus diferentes roles.
			3. Existe autentica legitimidad en quien lo representa en los espacios de decisión en la universidad.

Fuente: Elaboración propia (2019)

El concepto de inclusión social forma parte de la tendencia de ampliación progresiva de la ciudadanía, que busca llegar a una participación, de ser posible total. Por tanto, el concepto legitimidad democrática requiere que se logre configurar en tendencia de ampliación progresiva de la ciudadanía, para que se pueda llegar a una participación total; Esto solo se logra en la vivencia de la democracia en la vida cotidiana y en la democracia representativa. La democracia representativa debe ser legitima a través de acciones que respondan a los intereses de todos los sujetos de las diversas poblaciones y esto permite mantener y fortalecer la legitimidad institucional (Banchoff y Smith, 2004) con canales de participación que garanticen la comunicación de todos los actores y ciudadanos involucrados en el proceso educativo.

Tabla 26. *Ciudadanía cosmopolita*

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Caracterizar la participación en la educación inclusiva en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>Participación</b></p> <p>Es así como, para realizar procesos de participación genera transformación de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder entre todos los actores con la resignificación de los valores que rigen las dinámicas de interacción en la vida social. En el escenario educativo es necesario formar en prácticas de libertad, que permitan aprender a vivir en reglas de juego democráticas en la interacción social, que posibiliten la transformación de la cultura hacia la vivencia de la justicia, la paridad distributiva y la pertinencia social, en el ejercicio de la ciudadanía.</p>	<p><b>Ciudadanía Cosmopolita</b></p> <p>En este sentido Cortina (1994) explica que la globalización requiere configurar una ciudadanía cosmopolita, con este fin, las instituciones de todos los órdenes deben asumirse como instituciones internacionales por tanto es necesario formar a los sujetos en el cosmopolitismo para que el hombre pueda llegar a constituirse en un sujeto libre de participar en todos los escenarios de la realidad mundial.</p>	<p>1. Considera usted que su universidad es una institución internacional.</p> <p>2. La formación que ha recibido lo prepara para trabajar en otros países.</p> <p>3. Fruto de su formación comprende las problemáticas políticas internacionales.</p>

Fuente: Elaboración propia (2019)

Otros dos elementos que son necesarios para comprender cómo se materializa la participación son: la ciudadanía cosmopolita y la vigilancia ciudadana, ya que los estudiantes que se forman en las instituciones deben insertarse en una sociedad donde las organizaciones y son internacionales y deben tener los elementos y comprender las situaciones en el marco de las dinámicas globales que afectan su realidad.

El enfoque de las capacidades se ha centrado en cómo las instituciones educativas pueden mejorar las capacidades de los estudiantes cosmopolitas con el fin de contribuir a un más justo e inclusivo modelo de desarrollo humano. El objetivo es ponderar las acciones o actividades que contribuyan a la creación y expansión de esas capacidades entre la comunidad estudiantil. Estas capacidades son más reflexivas, características de un contexto de aprendizaje formal como las asignaturas.

Es relevante señalar que las habilidades descritas por los estudiantes que participan en este tipo de experiencias como voluntarios y quienes no ha tenido esta experiencia demuestran una visión distinta de su aprendizaje.

Tabla 27. Vigilancia ciudadana

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Caracterizar la participación en la educación inclusiva en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>Participación</b></p> <p>Es así como, para realizar procesos de participación genera transformación de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder entre todos los actores con la resignificación de los valores que rigen las dinámicas de interacción en la vida social. En el escenario educativo es necesario formar en prácticas de libertad, que permitan aprender a vivir en reglas de juego democráticas en la interacción social, que posibiliten la transformación de la cultura hacia la vivencia</p>	<p><b>Vigilancia Ciudadana</b></p> <p>Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior y especialmente las públicas deben tener escenarios como audiencias públicas y mecanismos de control preventivo y lograr soluciones para mejorar los servicios que se prestan a todos los ciudadanos. En los ámbitos educativos implica tener claros mecanismos de participación de todas las poblaciones que hacen parte de la comunidad, con procesos de caracterización y la construcción de planes que respondan a las necesidades de todos, así como con el acuerdo de todos en la toma de decisiones y en el seguimiento y</p>	<p>1. En su institución existen mecanismos eficientes de vigilancia ciudadana.</p> <p>2. Confía en los resultados que se presentan en las audiencias públicas de su institución.</p>

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
	de la justicia, la paridad distributiva y la pertinencia social, en el ejercicio de la ciudadanía.	control de la gestión de los procesos de formación de los estudiantes para que logren los objetivos de integración social exitosa.	3. Se ejercen adecuadamente los mecanismos de control en su institución para que no haya corrupción.

Fuente: Elaboración propia (2019)

La vigilancia ciudadana es el lugar donde se concreta de manera más eficiente la participación con el compromiso por el control y seguimiento que puede ejercer el ciudadano para aportar en el cumplimiento de la voluntad de la mayoría a través de los mecanismos democráticos que brindan las instituciones y las organizaciones sociales.

### Dimensión Equidad

En la educación superior inclusiva, es esencial trabajar desde la equidad, dado que permite el reconocimiento de cada sujeto teniendo en cuenta sus características, lo cual permite superar la homogenización de los sistemas educativos tradicionales. La equidad permite construir mecanismos de reconocimiento tanto en las identidades, como en los procesos de aprendizaje.

Tabla 28. Justicia social

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar la equidad en la educación inclusiva de la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>EQUIDAD</b></p> <p>La equidad implica que se reconozcan las características de todos los sujetos y que se proporcionen de manera diferenciada a cada uno todo, lo que requiera para lograr aprender y educarse, de manera que pueda ejercer sus derechos con auténticas oportunidades para integrarse exitosamente en la sociedad con experiencias de justicia social.</p>	<p><b>JUSTICIA SOCIAL</b></p> <p>La justicia social implica la vivencia plena de los derechos sociales, los cuales, aunque son recientes (1948), son necesarios para ser implementados en la vida social, estos son: los derechos sociales, económicos y culturales al mismo nivel de los civiles y los políticos Cruz y Hernández, (2007) y la Constitución (1991</p>	<p>1. Siente que en su institución se pueden ejercer los derechos sociales para todos los actores que hacen parte de la comunidad universitaria.</p> <p>2. Se respetan los derechos culturales en su institución para todos los actores que hacen parte de la comunidad universitaria.</p> <p>3. Se cumplen los derechos políticos en su institución para todos los actores que hacen parte de la comunidad universitaria.</p>

Fuente: Elaboración propia (2019)

En las instituciones de educación superior, es necesario que se pueda vivir la inclusión política con la justicia social desde valores como el reconocimiento, la redistribución y la representación auténtica, con la vivencia de relaciones de poder horizontales, donde se cumplan los propósitos de una sociedad equitativa, con la reivindicación de los derechos para todos y especialmente para los más vulnerables.



Tabla 29. Paridad distributiva

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar la equidad en la educación inclusiva de la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>EQUIDAD</b>  La equidad implica que se reconozcan las características de todos los sujetos y que se proporciones de manera diferenciada a cada uno todo, lo que requiera para lograr aprender y educarse, de manera que pueda ejercer sus derechos con auténticas oportunidades para integrarse exitosamente en la sociedad con experiencias de justicia social.	<b>PARIDAD DISTRIBUTIVA</b>  De esta manera se hace evidente que la paridad distributiva es esencial en todas las decisiones en las instituciones educativas y requiere de procesos de comunicación que formen sobre cómo participar y disfrutar de lo que corresponde a cada uno con unas formas de comunicación que permitan el diálogo ético y la mutua comprensión, Es decir la paridad distributiva tiene elementos concretos y también simbólicos, como las formas de convivencia donde se legitime la dignidad humana (Austin, 1981).	1. En las comunicaciones que se establecen en su institución, se legitima la dignidad humana.
			2. En todas las interacciones dentro de la institución se implementa el diálogo ético.
			3. Se logra la comprensión mutua entre los diferentes actores que participan en la institución.

Fuente: Elaboración propia (2019)

Desde esta perspectiva, la OCDE (2006) en la equidad se asume el reconocimiento de los sujetos, teniendo en cuenta todas sus características y poblaciones para su inclusión social, y en palabras de Acevedo (2018) implica procesos de investigación sobre como formar, integrar e incluir socialmente a todos los sujetos con procesos de justicia social.

Tabla 30. Legitimidad de reconocimiento

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar la equidad en la educación inclusiva de la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>EQUIDAD</b> La equidad implica que se reconozcan las características de todos los sujetos y que se proporciones de manera diferenciada a cada uno todo, lo que requiera para lograr aprender y educarse, de manera que pueda ejercer sus derechos con auténticas oportunidades para integrarse exitosamente en la sociedad con experiencias de justicia social.	<b>LEGITIMIDAD DE RECONOCIMIENTO</b> Para Honneth, se encuentran tres formas de praxis en el reconocimiento, la experiencia del autorreconocimiento y la autoestima que se configura en la experiencia con la familia y el amor, la segunda que es la praxis social con la experiencia de ciertas prerrogativas como sujeto inmerso en relaciones con la sociedad y las normas y la configuración de una autoimagen en lo social. La tercera forma de reconocimiento es la solidaridad, la cual se vivencia con prácticas sociales y permite aportar a logros sociales más amplios y ser reconocido por los aportes a la sociedad en general. Acevedo (2014)	1. siente reconocimiento por lo aportes de los egresados de su institución a la sociedad.
			2. Las normas institucionales le permiten sentirse reconocido en todos los procesos.
			3. La institución le ha permitido configurar una autoimagen fruto de procesos de concienciación.

Fuente: Elaboración propia (2019)

Tabla 31. Integración exitosa en la sociedad

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar la equidad en la educación inclusiva de la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>EQUIDAD</b></p> <p>La equidad implica que se reconozcan las características de todos los sujetos y que se proporcionen de manera diferenciada a cada uno todo, lo que requiera para lograr aprender y educarse, de manera que pueda ejercer sus derechos con auténticas oportunidades para integrarse exitosamente en la sociedad con experiencias de justicia social.</p>	<p><b>INTEGRACIÓN EXITOSA EN LA SOCIEDAD</b></p> <p>Las instituciones de educación superior en el contexto contemporáneo deben investigar y desarrollar estrategias para participar en la dinámica globalizada, ya no se responde solo a las necesidades nacionales sino también a las necesidades del mundo globalizado y las universidades pueden aportar con la construcción de soluciones, es decir con el conocimiento que producen o con la formación de los estudiantes y egresados para que tengan un compromiso ético con la sociedad y con el bienestar de la mayoría. En esa formación se requiere que los sujetos comprendan y logren participar en la sociedad del conocimiento en la vivencia y el ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales. Acevedo (2019)</p>	<p>1. La institución desarrolla estrategias exitosas para lograr la inserción laboral de sus egresados.</p> <p>2. La institución forma para que los egresados tengan un alto compromiso ético con la sociedad.</p> <p>3. Los egresados de su institución están preparados para lograr ser empleado participando en la sociedad del conocimiento.</p>

Fuente: Elaboración propia (2019)

La vivencia de la justicia social en los procesos educativos implica la experiencia de la democracia en las interacciones entre sujetos y con la institución, asumiendo lo planteado por Fraser (2008) sobre la comprensión de las problemáticas del ámbito del reconocimiento y la representación en la esfera de lo público con el ejercicio de los derechos, la legitimidad en el reconocimiento para la integración auténtica y exitosa de todas las poblaciones en la sociedad, de manera que se logre el mejoramiento en la calidad de vida de todos los sujetos a través de la educación.

## Dimensión Diversidad

Manteniendo la idea y, sobre todo, la naturaleza del índice inicial planteado por Ainscow and Booth (2000), los siguientes indicadores buscan resaltar la interacción social y negociación entre los actores. Invita a una comunidad escolar a compartir y aprovechar el conocimiento y la experiencia de las personas que intervienen en el proceso, los jóvenes y sus familias, sobre lo que impide el aprendizaje y la participación y cómo se puede mejorar su entorno educativo (Booth, 2016, p.21). Los conceptos clave del Índice “barreras para el aprendizaje y la participación”, “recursos para apoyar el aprendizaje y la participación” y “apoyo para la diversidad” proporcionan una hoja de ruta al invitar a la comunidad académica a dialogar; transforma una comunidad académica en una comunidad de aprendizaje.

Tabla 32. Diversidad estudiantil

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Comprobar la existencia de actividades y procesos que tengan como eje el fortalecimiento de Diversidad a partir de la participación de los actores (docentes, administrativos, estudiantes, entre otros) en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>DIVERSIDAD</b> La educación inclusiva pondera, siempre que sea posible en la educación general, la búsqueda oportunidades para la participación equitativa de personas con discapacidades, ya sean de carácter físico, social o emocional. Sin embargo, también considera un alto componente de autonomía en las personas; deja abierta la posibilidad de elección personal y contempla opciones de asistencia especial e instalaciones para aquellos que lo necesitan.	<b>Diversidad estudiantil.</b> <b>Las actividades que desarrolla el personal ayudan a responder a la diversidad estudiantil.</b>  La UNESCO (2005) identificó que una de las dificultades fundamentales para el éxito de la implementación del enfoque de la Educación Inclusiva en las instituciones educativas, fue que este proceso no estuvo	1. Las actividades de desarrollo curricular abordan la participación de estudiantes que difieren en antecedentes, experiencia, logros y que reduzcan las barreras de aprendizaje.  2. Las actividades de desarrollo del personal permiten trabajar en conjunto de manera efectiva en las aulas, utilizando prácticas de enseñanza conjunta, seguida de una revisión compartida, para ayudar a los maestros a responder a la diversidad estudiantil.

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
	Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. De esta forma, las diferencias se ven positivamente como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.	acompañado de cambios en la organización de las instituciones clásicas, los currículos y sus estrategias de enseñanza y aprendizaje; en efecto estos esfuerzos solo se concentraron en la "Integración".	3. El personal considera experiencias externas y al interior de sus pares para reflexionar sobre las perspectivas de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (2019)

El indicador Diversidad estudiantil -Las actividades que desarrolla el personal ayudan a responder a la diversidad estudiantil-, pretende medir las actividades y experiencias que tienen los actores durante su desarrollo profesional y académico en las instituciones en cuanto a su interacción con la diversidad que implican:

1. Evaluar a todos los estudiantes y al personal bajo parámetros de equidad.
2. Aumentar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión en las políticas organizacionales, los planes de estudio y su interacción con otras comunidades académicas.
3. Reestructurar las políticas y prácticas en las escuelas para que respondan a la diversidad de los estudiantes en las modalidades presencial y virtual.
4. Reconociendo el derecho de los estudiantes a una educación en su localidad.

Tabla 33. Formación en diversidad

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Comprobar la existencia de actividades y procesos que tengan como eje el fortalecimiento de Diversidad a partir de la participación de los actores (docentes, administrativos, estudiantes, entre otros) en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>Diversidad</b></p> <p>La educación inclusiva pondera, siempre que sea posible en la educación general, la búsqueda oportunidades para la participación equitativa de personas con discapacidades, ya sean de carácter físico, social o emocional. Sin embargo, también considera un alto componente de autonomía en las personas; deja abierta la posibilidad de elección personal y contempla opciones de asistencia especial e instalaciones para aquellos que lo necesitan. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. De esta forma, las diferencias se ven positivamente como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.</p>	<p><b>Formación en diversidad.</b></p> <p>Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de los actores que participan del proceso educativo.</p> <p>La UNESCO ha establecido un concepto general acerca de la inclusión, cuyo espíritu se ubica en el reconocimiento y la exaltación de la Diversidad como un principio para la educación, así como una oportunidad para su fortalecimiento a todos niveles. En este sentido, refiere al enfoque de la Educación Inclusiva como: “un enfoque dinámico de responder positivamente a la diversidad de los alumnos y de ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.” (p. 12).</p>	1. El personal recibe capacitación para diseñar y administrar actividades de aprendizaje colaborativo.
			2. Existen oportunidades compartidas para que los maestros y los asistentes de clase desarrollen una colaboración más efectiva.
			3. Existen oportunidades para que el personal y los estudiantes aprendan sobre la tutoría entre pares.

Fuente: Elaboración propia (2019)

En cuanto al indicador de Formación en diversidad –Las actividades de formación continua ayudan a los profesionales a responder a la diversidad de los actores que participan del proceso educativo– busca medir el aprendizaje y el nivel de motivación de los estudiantes y la comunidad académica en general cuando se convierten en actores de su propio aprendizaje; en este caso el maestro asume el rol de facilitador o guía. Por lo tanto, los participantes tienen la oportunidad de analizar por sí mismos las dinámicas de la metodología de aprendizaje activo al mismo tiempo que comprenden cómo aplicarla en su vida académica.

1. Reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, no solo aquellos con impedimentos o aquellos que están clasificados como “con necesidades educativas especiales”.
2. Aprender de los intentos de superar las barreras para el acceso y la participación de estudiantes particulares para hacer cambios en beneficio de los estudiantes de manera más amplia.
3. Ver la diferencia entre los estudiantes como recursos para apoyar el aprendizaje, en lugar de como problemas a superar.

Tabla 34. Formación en diversidad

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Comprobar la existencia de actividades y procesos que tengan como eje el fortalecimiento de Diversidad a partir de la participación de los actores (docentes, administrativos, estudiantes, entre otros) en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<b>DIVERSIDAD</b> La educación inclusiva pondera, siempre que sea posible en la educación general, la búsqueda oportunidades para la participación equitativa de personas con discapacidades, ya sean de carácter físico, social o emocional.	<b>Diversidad lingüística</b> El apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los actores del proceso educativo.  Dentro de esta concepción existe una alta demanda de compromiso por parte de los actores que intervienen en el proceso educativo; profesores, estudiantes,	1. El personal docente y de apoyo aprende sobre el uso de la tecnología para apoyar el aprendizaje (como cámaras, televisión, video, retroproyector, grabadoras, computadoras / internet).

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
	Sin embargo, también considera un alto componente de autonomía en las personas; deja abierta la posibilidad de elección personal y contempla opciones de asistencia especial e instalaciones para aquellos que lo necesitan. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. De esta forma, las diferencias se ven positivamente como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.	sus familias y proyectos educativos más amplios y flexibles que favorezcan la participación y aprendizaje suelen ser las características de un proceso tan ambicioso como este (Blanco Guijarro, 2008). En consecuencia, su objetivo es permitir que los docentes y los alumnos se sientan cómodos con la diversidad y la vean como un desafío y enriquecimiento del entorno de aprendizaje, en lugar de un problema.	<p>2. El personal explora formas de reducir el descontento aumentando la participación de los estudiantes en los planes de estudio.</p> <p>3. El personal aprende a combatir el acoso escolar, incluido el racismo, el sexismo y la homofobia.</p>

Fuente: Elaboración propia (2019)

El indicador Diversidad lingüística -el apoyo para aquellos cuya lengua materna es diferente al castellano beneficia a todos los actores del proceso educativo- considera la heterogeneidad lingüística y cultural de los estudiantes y los demás actores, la variedad de idiomas hablados y la multiplicidad de su afiliación cultural. En un ambiente educativo a menudo marcado por prácticas ancladas en un sistema monolingüe, este es un gran desafío para la comunidad académica. El estudiante que debe dejar su lengua materna fuera de la universidad no entiende por qué este idioma no tiene derecho a ser utilizado. Por tanto, las representaciones negativas del bilingüismo entre los estudiantes de orígenes diversos afectan



particularmente sus habilidades lingüísticas. De esta manera, en lugar de referirnos a la heterogeneidad, preferimos hablar de diversidad, una noción que es más amplia y más positiva. Esto último hace posible considerar la pluralidad de lenguas y culturas como una riqueza más que como un problema.

1. Mejora de las escuelas para el personal y para los estudiantes.
2. Destacando el papel de las escuelas en la construcción de la comunidad y el desarrollo de valores, así como en el aumento de los logros.
3. Fomentar relaciones de sostenimiento mutuo entre escuelas y comunidades.
4. Reconoce que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

### **Dimensión Interculturalidad**

Cada vez más se reconoce la multidimensionalidad de la competencia intercultural, que comprende actitudes (aceptación y respeto; curiosidad y apertura), conocimiento (contextos culturales de los demás; autoconocimiento y autoconciencia cultural) y habilidades (observación y escucha) que en conjunto conducirán a los resultados internos y externos deseados de los individuos. El desarrollo de la competencia intercultural por parte de los estudiantes de educación superior, considerado en estrecha relación con la internacionalización de la educación superior, se considera crucial para cambiar los prejuicios, preparar a los estudiantes para vivir en un mundo global y capacitarlos profesionalmente.

Tabla 35. *Perspectivas interculturales*

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar el grado de desarrollo de componentes como internacionalización y multiculturalidad en los procesos, currículos y seguimiento a egresados en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>Interculturalidad</b></p> <p>Particularmente, América Latina es rica en compartir una multiculturalidad derivada tanto de su devenir histórico milenario como de procesos críticos como la colonia europea y los procesos independentistas del siglo XIX, lo que ha fortalecido durante las últimas décadas y en un sentido crítico, las diferentes nacionalidades que existen al interior de cada país. Es importante reconocer que, de alguna manera todos estos procesos han ayudado a construir las diversas identidades culturales, entendidas como el conjunto de valores, símbolos, creencias y costumbres de una cultura que se desarrollan como lo señala Giddens (2000) en un intento por construir reflexivamente una narrativa propia que permite comprenderse de manera ontológica y tener control sobre su destino, ya sea por la revalidación de las culturas nativas que se perciben socavadas por los procesos coloniales y poscoloniales, o por la busque de una un desarrollo más constructivista en el que se trata de sacar partido, de tomar las mejores experiencias de cada proceso, para generar procesos más incluyentes, inclusivos y con equidad.</p>	<p>Perspectivas interculturales como profesional y ciudadano</p> <p>Un graduado que demuestre perspectivas internacionales como profesional y ciudadano.</p>	<p>1. El currículo comprende estrategias para el aprendizaje de una segunda y/o tercera lengua.</p>
		<p>Como argumenta Callan (1999): "¿Cómo debemos representar la noción central de la "internacionalización" en sí misma: como política, como proceso, como un valor educativo evidente, como un cambio social con la aparición de nuevas alineaciones ocupacionales y el interés, la articulación y la retórica acompañantes, ¿o como alguna combinación o acomodación entre estos?" (p.44) (traducción propia).</p>	<p>2. El porcentaje de textos y otras ayudas y herramientas del aprendizaje que se encuentran en otras lenguas, lenguajes, dialectos diferentes al idioma oficial es suficiente.</p>
			<p>3. El currículo comprende la enseñanza de la totalidad del currículo o parte de él en lenguas nativas o indígenas.</p>

Fuente: Elaboración propia (2019)

El desarrollo de la competencia intercultural es un resultado clave y una prioridad de los esfuerzos integrales de aprendizaje estudiantil de la educación superior actual (*Association of American Colleges and Universities, 2011*). La competencia intercultural abarca el “conjunto de habilidades y características cognitivas, afectivas y conductuales de un individuo que apoyan la interacción efectiva y apropiada en una variedad de contextos culturales” (Bennett, 2009b, p. 97).

1. Un enfoque en el conocimiento y la competencia intercultural se está volviendo cada vez más frecuente en una variedad de entornos organizacionales, con el campo de la educación tomando la delantera en esta transformación (Bennett, 2009a).
2. El enfoque está cambiando de la mera composición de la diversidad dentro de las organizaciones sobre el conocimiento personal, las destrezas y la capacidad de las personas para comprender las diferentes culturas, hacia una manera más profunda de interactuar de manera efectiva con personas de diversos orígenes culturales (Bennett, 2009).

Tabla 36. *Tipología curricular internacionalizada*

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar el grado de desarrollo de componentes como internacionalización y multiculturalidad en los procesos, currículos y seguimiento a egresados en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>Interculturalidad</b></p> <p>Particularmente, América Latina es rica en compartir una multiculturalidad derivada tanto de su devenir histórico milenario como de procesos críticos como la colonia europea y los procesos independentistas del siglo XIX, lo que ha fortalecido durante las últimas décadas y en un sentido crítico, las diferentes nacionalidades que existen al interior de cada país. Es importante reconocer que, de alguna manera todos estos</p>	<p><b>Tipología curricular internacionalizada.</b></p> <p>Los programas de estudio deben considerar que el área temática tradicional / original se amplía mediante enfoques internacionales interculturales / interculturales.</p> <p>Estos procesos han ayudado a construir las diversas identidades culturales, entendidas como el conjunto de valores, símbolos, creencias y costumbres de una cultura que se</p>	<p>1. Los estudiantes extranjeros o de otras nacionalidades, incluyendo las indígenas, tienen la posibilidad de compartir su idioma y sus códigos culturales con el resto de la comunidad académica.</p>

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
	procesos han ayudado a construir las diversas identidades culturales, entendidas como el conjunto de valores, símbolos, creencias y costumbres de una cultura que se desarrollan como lo señala Giddens (2000) en un intento por construir reflexivamente una narrativa propia que permite comprenderse de manera ontológica y tener control sobre su destino, ya sea por la revalidación de las culturas nativas que se perciben socavadas por los procesos coloniales y poscoloniales, o por la busque de una un desarrollo más constructivista en el que se trata de sacar partido, de tomar las mejores experiencias de cada proceso, para generar procesos más incluyentes, inclusivos y con equidad.	desarrollan como lo señala Giddens (2000) en un intento por construir reflexivamente una narrativa propia que permite comprenderse de manera ontológica y tener control sobre su destino, ya sea por la revalidación de las culturas nativas que se perciben socavadas por los procesos coloniales y poscoloniales, o por la busque de una un desarrollo más constructivista en el que se trata de sacar partido, de tomar las mejores experiencias de cada proceso, para generar procesos más incluyentes, inclusivos y con equidad.	<p>2. El currículo considera la posibilidad de ser impartido en su totalidad o en parte en lenguas indígenas y/o nativas.</p> <p>3. El currículo comprende la multiculturalidad de las diferentes y diversas nacionalidades indígenas y/o nativas que existen al interior ] del país.</p>

Fuente: Elaboración propia (2019)

Recientemente ha habido un resurgimiento del interés en la internacionalización del currículo en teoría y en la práctica. Esencialmente, esto se debe a que la internacionalización del plan de estudios tiene el potencial de conectar agendas institucionales más amplias centradas en la internacionalización con el aprendizaje de los estudiantes.

1. La gran mayoría de los estudiantes se encuentran insertos en las dinámicas de un mundo globalizado, como profesionales y ciudadanos, y esta es una razón común para la internacionalización.
2. Actualmente las políticas públicas en educación vinculan explícita o implícitamente la visión de los graduados competentes en lo internacional, intercultural y globalmente a todos los estudiantes.

3. En algunas universidades, la atención se centra en la enseñanza en inglés, pero rara vez en todos los programas, y la conexión entre la enseñanza en inglés y el logro de los resultados de aprendizaje –internacionales e interculturales– no está claro.
4. En otros casos, el enfoque de la internacionalización del plan de estudios puede estar principalmente en el contenido a través de la inclusión de módulos internacionales opcionales especializados, y en otros en aumentar la diversidad de los estudiantes en el aula y en el campus, sin considerar cómo esto internacionalizará el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 37. *Conciencia de la propia cultura*

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
Determinar el grado de desarrollo de componentes como internacionalización y multiculturalidad en los procesos, currículos y seguimiento a egresados en la universidad virtual y virtual con apoyo presencial.	<p><b>Interculturalidad</b></p> <p>Particularmente, América Latina es rica en compartir una multiculturalidad derivada tanto de su devenir histórico milenario como de procesos críticos como la colonia europea y los procesos independentistas del siglo XIX, lo que ha fortalecido durante las últimas décadas y en un sentido crítico, las diferentes nacionalidades que existen al interior de cada país. Es importante reconocer que, de alguna manera todos estos procesos han ayudado a construir las diversas identidades culturales, entendidas como el conjunto de valores, símbolos, creencias y costumbres de una cultura que se desarrollan como lo señala</p>	<p><b>Conciencia de la propia cultura</b></p> <p>Demostrar una conciencia de su propia cultura y sus perspectivas y de otras culturas y sus perspectivas. Como lo argumenta Walsh (2008): “En su forma más básica y dentro del contexto de América del Sur, la plurinacionalidad es un término que reconoce y describe la realidad de un país en la cual pueblos, naciones o nacionalidades indígenas y negras –cuyas raíces son anteriores al Estado Nacional– conviven con blancos y mestizos.</p>	<p>1. Existen espacios para que la comunidad académica permanente o de paso pueda compartir experiencias culturales que enriquezcan el aprendizaje tanto en el aula como en otros espacios de participación.</p> <p>2. Se incentivan procesos para que lo estudiantes extranjeros tengan un acercamiento a las culturas</p>

MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CONSTRUCCIÓN INSTRUMENTO CUESTIONARIO – PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: UNAD – UNIMINUTO			
Proyecto: PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD			
Objetivo general	Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA, DIMENSIÓN:	INDICADORES	REACTIVO
	Giddens (2000) en un intento por construir reflexivamente una narrativa propia que permite comprenderse de manera ontológica y tener control sobre su destino, ya sea por la revalidación de las culturas nativas que se perciben socavadas por los procesos coloniales y poscoloniales, o por la busque de una un desarrollo más constructivista en el que se trata de sacar partido, de tomar las mejores experiencias de cada proceso, para generar procesos más incluyentes, inclusivos y con equidad.	En este sentido prácticamente todos los países de la región son países plurinacionales, aunque no se reconocen así." (p.142).	indígenas del país con el acompañamiento de otros estudiantes, docentes y administrativos.  3. El porcentaje de participación en la vida académica de estudiantes, docentes y administrativos de otras culturas o nacionalidades es significativo.

Fuente: Elaboración propia (2019)

En las últimas dos décadas, la reivindicación de los derechos indígenas ha derivado en un movimiento social determinante en muchos países de América Latina. El objetivo ha sido reconfigurar el Estado, la cual considere seriamente incluir una cosmovisión indígena que promueva conceptos holísticos de democracia, ciudadanía, propiedad de la tierra y uso de recursos. La plurinacionalidad y la interculturalidad son complementarias (Walsh, 2008).

La interculturalidad apunta las relaciones y articulaciones por construir y por ende es una herramienta y un proyecto necesario en la transformación del Estado y de la sociedad (Walsh, 2008).

Esta transformación se basa principalmente en romper con el marco uninacional, recalcando lo plural-nacional no como división, sino como estructura más adecuada para unificar e integrar (Walsh, 2008).

## REFERENCIAS

- Acevedo- Zapata, S. (2016). Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. *Praxis & Saber*, 7(15), 147-164.
- Acevedo- Zapata, S. (2017). Gestión social del conocimiento, redes de investigación e innovación para la inclusión. (2017) En [www.revistanegotium.org.ve](http://www.revistanegotium.org.ve) / núm. 37 (año 13) pp. 62-73. Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales /ISSN: 1856-1810 / Ed. Fundación Unamuno, Venezuela. <http://ojs.revistanegotium.org.ve/index.php/negotium/article/view/288>
- Acevedo- Zapata, S. (2017). Innovación pedagógica y curricular para la inclusión social en la Educación Superior. (2017). En *Revista Pilquen*. Vol. 14, Numero 2. pp.50-60. ISSN 1851-3115. Argentina. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1800/pdf>
- Acevedo- Zapata, S. (2018a). Presentación: Educación inclusiva y tecnologías de la comunicación. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 372-375. Recuperado de: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/10516/9747> doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10516>
- Acevedo- Zapata, S. (2018b). Lineamiento sobre tecnologías de comunicación para educación inclusiva en universidades públicas. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1),124-150.doi: 10.21071/edmetic.v7i1.10473
- Acevedo- Zapata, S. (2018). Sujeto, Escuela y tecnología. *Pedagogía y Saberes*,(29), 51-55. doi: 10.17227/01212494.29pys51.55
- Acevedo- Zapata, S. (2019). Syllabus del Curso Calidad, Equidad e Inclusión. Maestría en Educación. UNAD. Bogotá. [https://estudios.unad.edu.co/images/ecedu/Acuerdo\\_MEI\\_espCultura\\_y\\_politica.pdf](https://estudios.unad.edu.co/images/ecedu/Acuerdo_MEI_espCultura_y_politica.pdf)
- Acevedo- Zapata, Sandra. (2012). Relaciones y tensiones entre las prácticas comunicativas de los jóvenes y el vínculo con la universidad. *Revista de Investigaciones UNAD*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 195-228, june 2012. ISSN 2539-1887. Disponible en: <<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/780>>. DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.780>
- Acevedo-Zapata, S.(2015) . La formación de profesionales desde la reflexión en la acción con elementos fundamentales de la pedagogía crítica. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(1), 151-169. doi: 10.22490/25391887.1350
- Acevedo-Zapata, S.(2018). Revisión de la educación y la tecnología desde una mirada pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (48), 97-110. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-24942018000100097&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942018000100097&lng=en&tlng=es)

- Ainscow, M.(1998). Developing links between special needs and school improvement. *Support for learning*,13(2),70-75.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S. y Padilla, M.T. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-245
- Araoz-Fraser, S. (2010). *Inclusión social: un propósito nacional para Colombia*. Departamento de Economía de la Universidad Central. Bogotá. Disponible en: <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/2010-12-documentos-investigacion-economia-007.pdf>
- Area, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista española de pedagogía*,230, 85-100.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,18(1), 45-101.
- Augé, M. (2004). Global / local, universal / particular. *Documentos CIDOB, Dinámicas Interculturales*,(4). Recuperado de: [https://www.cidob.org/publicaciones/series\\_pasadas/documentos/dinamicas\\_interculturales/global\\_local\\_universal\\_particular](https://www.cidob.org/publicaciones/series_pasadas/documentos/dinamicas_interculturales/global_local_universal_particular)
- Austin, J. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ayuso-Murillo, D., Andrés-Gimeno, B., Noriega-Matanza, C., López-Suárez, R. y Herrera-Peco, I. (2017). Quality management, a directive approach to patient safety. *Enferm Clin*, 27(4), 251-255.
- Azorín Abellán, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. doi: 10.5209/RCED.51343
- Bacow, L., Bowen, W., Guthrie, K., Lack, K., y Long, M. (2012). *Barriers to Adoption of Online Learning Systems in U.S. Higher Education*. Nueva York, NY: Ithaka S+R. Recuperado de: <https://www1.udel.edu/edtech/e-learning/readings/barriers-to-adoption-of-online-learning-systems-in-us-higher-education.pdf>
- Banchoff, T. y Smith, M. (2004). Introduction: Conceptualizing legitimacy in a contested polity. En T. Banchoff y M. Smith. (Eds.), *Legitimacy and the European Union. The contested polity*. Nueva York: Routledge.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2006). *Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. Primera convocatoria del programa de apoyo a iniciativas de responsabilidad social*



- universitaria*. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Responsabilidad-social-universitaria-Manual-de-primeros-pasos.pdf>
- Barbéra, E. (2004). Quality in virtual education environments. *British Journal of Educational Technology*, 35, 13-20.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-11. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>
- Beck, U. (2006). La sociedad del riesgo. 1st ed. Barcelona: Paidós, pp.1-432.
- Becker, G. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Nueva York: Columbia University Press.
- Bell, D. (1981). El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de pronóstico social. Madrid: Alianza Editorial.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Bennett, J. M. (2009b). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (pp. 95-110). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cabrera, I., & Vázquez, J. (2012). La educación un fenómeno social complejo. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 1 - 6.
- Bermudo, J. M. (2001). Ciudadanía e inmigración. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94 (32). Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-32.htm>
- Biencinto-López, C., González-Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P. y Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *RELIEVE*, 15(1). Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm)
- Blanco Guijarro, R., Aguerro, I., Ouane, A., & Shaeffer, S. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro [Ebook] (1st ed., p. 5). Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 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)
- Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. Ponencia presentada en 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), Unesco, 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)

- Bobbio, N. (1985). *El futuro de la democracia*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Bobbio, N. (1995). *Derecha e Izquierda: Razones y significados de una diferenciación política*. Madrid:Taurus.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brewer, M. B. (1996). When contact is not enough: Social identity and intergroup cooperation. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 291-303.
- Briceño, A. (2011) Justicia: ¿Igualdad o equidad en la educación superior? *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 5 No. 2, páginas 70-83 Disponible en: [http://www.umng.edu.co/documents/63968/70434/ojt\\_articulo5.pdf](http://www.umng.edu.co/documents/63968/70434/ojt_articulo5.pdf)
- Bruet, J. (2019). *Integrar el Digital Learning. La evolución tecnológica de los servicios de formación*. Francia: Talentsoft learning. Recuperado de: [http://www.e-doceo.net/telechargement/libro\\_blanco\\_digital\\_learning\\_es.pdf](http://www.e-doceo.net/telechargement/libro_blanco_digital_learning_es.pdf)
- Callan, H. (1999). Internationalization in Europe. En P. Scott (Ed.). *The globalization of higher education* (pp. 44-57). Buckingham, Reino Unido:: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Callan, H. (2000). *International education: Towards a critical perspective*. Recuperado de: <https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Occasional-Paper/occasional-paper-12.html>
- Calvo, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14.
- Camisón, C., Cruz, S., y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Cano Barrios, John, Ricardo Barreto, Carmen, & Del Pozo Serrano, Francisco. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). *Encuentros*, 14(2), 159-174. <https://dx.doi.org/10.15665/re.v14i2.734>
- Cañellas, A. (2019). *CMS, LMS y LCMS. Definición y diferencias*. Recuperado de: <https://www.centrocp.com/cms-lms-y-lcms-definicion-y-diferencias/>
- Carvajal, J. C. (2013). Una visión innovadora de la empresa: la organización existencial. En L. Delgado, M. Vanegas, y J. Ferro. (Eds.) *Psicología organizacional*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Celemín, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M., y Ángel, C. (2016). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Bogotá D.C.: Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha.
- Centre for Studies on Inclusive Education (2019). *Index for Inclusion: developing learning and participation*

- in schools*. Recuperado de: <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Comisión Económica para América Latina (Cepal) (2000). *La migración internacional y el desarrollo en las Américas*. Simposio sobre migración internacional en las Américas. CEPAL. San José, Costa Rica <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6532-la-migracion-internacional-desarrollo-americas>.
- Chaustre, A. (2015). Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 99-114. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/180>
- Chavez, M., Plama, K., & Castro, E. (2017). Proyecto educativo institucional. . *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 75 - 88.
- Chiavenato, I. (2017). *Comportamiento organizacional*. Madrid: McGraw-Hill.
- Chowdhury, M., Prajogo, D. y Jayaram, J. (2017). Comparing symbolic and substantive implementation of international standards – the case of ISO 14001 certification. Caulfield, Australia.
- Colciencias (2014). *Estrategia de participación ciudadana*. Gobierno de la República de Colombia.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2006). Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en las modalidades a distancia y virtual. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2019). *Acreditación de programas pregrado*. Recuperado 6 de: <https://www.cna.gov.co/1741/article-186377.html>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de julio de 1991.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la empresa: Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Editorial Trota.
- Decreto 2082/1996 (20 de noviembre) por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidad o talentos excepcionales. *Diario Oficial No.42.922*.
- Delgado, L., & Herreño, M. (2018). REVISIÓN DOCUMENTAL: EL ESTADO ACTUAL DE LAS INVESTIGACIONES . REVISIÓN DOCUMENTAL: EL ESTADO ACTUAL DE LAS INVESTIGACIONES . Bogotá: Repositorio Uniminuto .
- Dignes, N. G., y Baldwin, K. D. (1996). Intercultural competence: A research perspective. En D. Landis y R. S. Bhaghat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 106-123). Thousand Oaks, California: Sage.
- Domenach, J. M. (1971). *Our Moral Involvement in Development*. Washington D.C.

- Drucker, P. F. (2014). *El Ejecutivo Eficaz*. Buenos Aires: Sudamericana. p132.
- Egidio, I., y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112.
- Estupiñán, J., Villamar, M., Campi, A. y Cadena, L. (2016). Reflexiones acerca de la pertinencia e impacto de la educación superior en Ecuador desde su perspectiva actual. *Revista Órbita Pedagógica (RÓP)*, 3(3),81-92.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2019). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe..* Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fichte, J.G., (1796), *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*, en: Johann Gottlieb Fichte: *Sämmtliche Werke*. Hrsg. v. Immanuel Hermann Fichte. Leipzig 1845f. (en lo siguiente es citado como "SW ", con indicación del volumen y de la paginación). Johann Gottlieb Fichte: *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Hrsg. v. Reinhard Lauth u. Hans Jacob. Stuttgart-Bad Cannstatt 1962ff. (en lo siguiente es citado como "AA ", con indicación de la sección, del volumen y de la paginación). *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre* se encuentra en la sección I (Werke), Volumen 3, *Werke 1794-1796* Hrsg. von Reinhard Lauth und Hans Jacob unter Mitwirkung von Richard Schottky. 1966. Hegel, G. W. F., (1988), *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg, Felix Meiner Verlag. Honneth, A., (1997), *La lucha por el reconocimiento*, Traducción española de Manuel Ballester, Barcelona, Crítica (citado como LpR). Honneth, A., (2003), *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt, Suhrkamp (citado como KuA).
- Forlin, Chris & Loreman, Tim. (2014). *Measuring Inclusive Education*. 10.1108/S1479-363620140000003006. [https://www.researchgate.net/publication/272820520\\_Measuring\\_Inclusive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/272820520_Measuring_Inclusive_Education)
- Frankl, V. E. (2000). *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., y Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.
- Función Pública, (1998). Ley 489 De 1998. [online] [Secretariasenado.gov.co](http://www.secretariasenado.gov.co). Available at: <[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0489\\_1998.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0489_1998.html)> [Accessed 30 August 2019].
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., y Bachman, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis: The induction of a common in-group identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 271-290.

- García, P. C. (2003). Ciudadanía Cosmopolita. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho, Vol. 8. Recuperado de: <https://www.uv.es/cefd/8/garciaac.pdf>
- Gazzola, A. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (1st ed.) [Ebook] Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación Superior, IESALC-Unesco. Recuperado de: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/753.pdf>
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. (3rd ed.). Barcelona: Península.
- Giraldo, G. V. (2013). El derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. Una sistematización jurisprudencial de los fallos de la corte constitucional colombiana (1992 - 2011) (Tesis de maestría). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol 2, núm. 1, enero-junio, 2006, 11-51.
- Guzmán, M. (2011). Sociedad y educación: la educación como fenómeno social. Foro Educativo No 19, 109 - 120.
- Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.
- Harper, K. y DeWaters, J. (2008). A Quest for website accessibility in higher education institutions. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 160-164. doi: 10.1016/j.iheduc.2008.06.007
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hernández, H. y López, J. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI*. Diciembre, 2014. Número extraordinario, 43-58 ISSN: 1576-3420
- Herrera, J., Parrilla, Á., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador.. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. doi: 10.4067/S0718-73782018000100021
- Hilera, J. R. (2008). UNE 66181:2008, el primer estándar sobre calidad de la formación virtual. *Revista de Educación a Distancia*, Número monográfico VII. 0 de diciembre de 2008. Número especial dedicado a la evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje. <http://www.um.es/ead/red/M7/>. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/125181/117151> .
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All*. (1st ed.). Londres: Routledge.
- Hopkins, D. y Harris, A. (1997). Improving the Quality of Education for All. *Support for Learning*, 12, 147-

151. doi:10.1111/1467-9604.00035
- Ithaka S+R. (2019). *Ithaka S+R*. Recuperado de: <https://sr.ithaka.org/>
- Juárez, R. (2010) Crisis de legitimidad de las instituciones democráticas. *Revista de derecho* N.º 33, Barranquilla, 2010 ISSN: 0121-8697
- Kanigel, R. (1993). *Apprentice to Genius: The Making of a Scientific Dynasty*. (1st ed.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Knight, J., y DeWit, H. (1995). Strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspectives. En H. De Wit (Ed.), *Strategies for internationalization of higher education* (pp. 5-32). Amsterdam: European Association for International Education.
- Lancaster, Julie. (2014). Measuring Inclusive Education School and Classroom Indicators of Inclusive Education Article information. 10.1108/S1479-363620140000003027. [https://www.researchgate.net/publication/273635209\\_Measuring\\_Inclusive\\_Education\\_School\\_and\\_Classroom\\_Indicators\\_of\\_Inclusive\\_Education\\_Article\\_information](https://www.researchgate.net/publication/273635209_Measuring_Inclusive_Education_School_and_Classroom_Indicators_of_Inclusive_Education_Article_information)
- Leask, B. (2001). Internationalisation: Changing contexts and their implications for teaching, learning and assessment. En L. Richardson y J. Lidstone (Eds.), *Flexible Learning for a Flexible Society* (pp.389-401). Proceedings of ASET-HERDSA 2000 Conference, Toowoomba, Qld, 2-5 July 2000. ASET and HERDSA. Recuperado de [http://www.herdsa.org.au/?page\\_id=180](http://www.herdsa.org.au/?page_id=180)
- Lepeley, M. T. (2001). *Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de evaluación*. Chile: McGraw-Hill.
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. Colombia: AJA Avance jurídico ISSN (1657-6241 en Línea).
- Malagón, L. A. (2017). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista de Educación Superior*, 127, 42-67.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires : Cengage Learning.
- Marginson, S. (2000). Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22, 23-35.
- Martín-Barbero, Jesús, Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea] 2009, 10 (marzo-Sin mes): [Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>> ISSN
- Martínez, J. (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa*. Silogismo, 3 - 33.
- Martínez, J., Tobón, S., y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad

- de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96.
- Matas, A. (2018). Diseño de formatos escalas tipo likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*.
- Mendoza, C., & Hernandez-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hil Education.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). *Educación virtual o educación en línea*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013a). *Lineamientos sobre las políticas de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_0.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019). *Preguntas frecuentes*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-241150.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013b). *Índice de inclusión en la Educación Superior*. Bogotá: Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013c). *Lineamientos sobre políticas de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Documento técnico para la educación virtual en instituciones de educación superior en Colombia. Documento de trabajo No 14*. Bogotá: Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Bogotá: Mineducación.
- Modood, T. 2006. Ethnicity, Muslims and higher education entry in Britain. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 247-250. doi:10.1080/13562510500527826
- Montesi, M., y Villaseñor, I. (2018). El impacto social de las instituciones de educación superior. Un estudio de caso con la Universidad Complutense de Madrid. *Información, Cultura y Sociedad*, 39, 37-59.
- Morin, E. (2006). *El Método 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Mullins, L. y Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- Muñoz-Pogossian, B. y Barrantes, A. (2016). Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas. Departamento de Inclusión social de la Organización de Estados Americanos. En: [http://www.oas.org/docs/inclusion\\_social/Equidad-e-Inclusion-Social-Entrega-](http://www.oas.org/docs/inclusion_social/Equidad-e-Inclusion-Social-Entrega-)

WEB.pdf

- Naciones Unidas/Cepal. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 1st ed. [ebook] Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- ONU. (2015). Objetivo 4: Educación De Calidad | PNUD. [online] UNDP. Available at: <<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>> [Accessed 30 September 2019].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (1999). Quality And Internationalisation In Higher Education. 1st ed. [ebook] París, Francia: Organisation for Economic Co-operation and Development, pp.1-270. Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264173361-en.pdf?expires=1571583935&id=id&accname=guest&checksum=617FB19290CEE2DB0D875C494BB4F89D> [Accessed 20 Oct. 2019].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). *Diez pasos para la equidad en educación*. <http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (1999). Quality and Internationalisation in Higher Education. 1st ed. [ebook] París, Francia: Organisation for Economic Co-operation and Development, pp.1-270. Available at: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264173361-en.pdf?expires=1571583935&id=id&accname=guest&checksum=617FB19290CEE2DB0D875C494BB4F89D> [Accessed 20 Oct. 2019].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2010. *Panorama De La Educación 2010: Indicadores De La OCDE*. [online] Oecd.org. Available at: <<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45925316.pdf>> [Accessed 30 October 2019].
- Olvera Esquivel, J., & Arellano Gault, D. (2015). El concepto de equidades y sus contradicciones: la política social mexicana. *Revista mexicana de sociología*, 77(4), 581-610. Recuperado en 18 de julio de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032015000400581&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032015000400581&lng=es&tlng=es)
- Opensky, M. (2013). *¿Qué es la Educación Virtual?* [Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=4&v=SW\\_esTmlu7w](https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=SW_esTmlu7w)
- Ordinola, P., Asca, L., & Enrique, G. (2017). Justicia orgnizacional y el engagement en el personal docente. *Asociacion peruana central este*, 58 - 73.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. (1st ed.) [Ebook] Madrid: OEI. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/270273880\\_Guia\\_para\\_la\\_reflexion\\_y\\_valoracion\\_de\\_practicas\\_inclusivas](https://www.researchgate.net/publication/270273880_Guia_para_la_reflexion_y_valoracion_de_practicas_inclusivas)



- Paige, R. M. (1993). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Pearce, R. (1998). Developing cultural identity in an international school environment. En M. Hayden y J. Thompson (Eds.), *International Education: Principles and Practices* (pp. 60-83). Londres: Kogan Page.
- Pereira, G.. (2010). Reconocimiento y criterios normativos: Entrevista a Axel Honneth. *Andamios*, 7(13), 323-334.
- Pons, C., Molina, O., Ruiz, L., Medero, V., & Rodríguez, S. (2017). El empleo de las TIC para la gestión del conocimiento y su contribución al desarrollo agroalimentario. *Revista Cubana de Ciencias de la Informática*, 114 - 125. [Consultado 12 Sep. 2019]
- Potter, S.L. y Rockinson Szapkiw, A.J. (2012). Technology integration for instructional improvement: The impact of professional development. *Performance Improvement*, 51, 22-27. doi: 10.1002 / pfi.21246
- Proyecto Agenda Uruguay. Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes a una política de estado. CIIP-UPAZ. PNUD, CEE Editorial Trilce.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108-119.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE). (2019). Diccionario de la lengua española, 23. ed., [versión 23.2 en línea]. Recuperado de: <https://dle.rae.es/>
- Richardson, J. (2008). The Attainment of Ethnic Minority Students in UK Higher Education. *Studies in Higher Education* 33(1), 33-48.
- Ricoeur, P. (2006). El conflicto de las interpretaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G., Gómez, V., y Ariza, M. (2014). Quality of higher education for distance and virtual learning. *Investigación y Desarrollo*, 22(1), 5899.
- Rojas, S. E. (2018). ¿Se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano? *Revista Científica General José María Córdova*.(pp. 1-19). Recuperado de: <https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/article/view/286/235>

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 101-124.. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf> [Accessed 20 Nov. 2019].
- Russo, G. (2019). Diagnóstico da cultura organizacional: o impacto dos valores organizacionais no desempenho das tercerizacoes. Alta Books Editora.
- Salinas Boldo, Claudia. (2018). Equidad de géneros como unidad de aprendizaje en la universidad. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 13(2), 180-191. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.02>
- Sangrà, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. Recuperado de: [http://reddigital.cnice.mec.es/6/Documentos/docs/articulo13\\_material.pdf](http://reddigital.cnice.mec.es/6/Documentos/docs/articulo13_material.pdf)
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: a matter of social justice. *Teaching all students*, 61 (2), 25-28.
- Sen, A., y Kliksberg, B. (2010). *As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado*. São Paulo: Editora Companhia das Letras.
- Silvio, J. (2007). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. Santiago de Chile: Educrea: Biblioteca docente. Recuperado mayo 20 de 2018. Disponible en <https://educrea.cl/hacia-una-educacion-virtual-de-calidad-pero-con-equidad-y-pertinencia/>
- Sucerquia, E. A., Londoño, R. A., Jaramillo, C. M., & De Carvalho, M. (2016). La educación a distancia virtual: desarrollo y características en cursos de matemáticas. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 48, pp. 33-55.
- Torres, R. (2003). *Lifelong learning*. Bonn: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.
- Universidad Cooperativa de Colombia (UCC). (2019). Recuperado de: [https://www.sida.se/contentassets/b7055b5b12804dcaaf943224dbb716f0/lifelong-learning\\_616.pdf](https://www.sida.se/contentassets/b7055b5b12804dcaaf943224dbb716f0/lifelong-learning_616.pdf)
- Unidad de Desarrollo Sectorial (UDS). (2019). *Guía REINE: Reflexiónética sobre la inclusión en la escuela*. (1st ed.) [Ebook] Madrid: UDS Estatal de Educación. Recuperado de: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_3/material\\_M1/guia\\_reine.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_reine.pdf)
- Unesco. (1960). 1960. Records Of The General Conference. 1st ed. [Paris]: UNESCO, pp.1-681.
- Unesco. (1987). *Manual de orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial*. San José de Costa Rica: Unesco.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: Unesco. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa) [Accessed 25 Sep. 2019].

- Unesco. (2004). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. Venezuela: IESAL/Unesco.
- Unesco, (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la educación para todos]*. París: Unesco. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030. Foro Mundial sobre la Educación. República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656S.pdf>
- Unesco. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos*. Argentina: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe OREALC/UnescoSantiago.
- Unesco. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Unesco.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- Unicef. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. (1st ed.) [Ebook] Madrid:Unicef. Recuperado de:<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valls, M. R. (2001). Educación permanente y sociedad de la información. Tabanque: Revista pedagógica, 19 - 33. [Consultado el 12 Sep. 2019]
- Van Dusen, G. (1997). *The Virtual Campus: Technology and reform in Higher Education*. Washington DC.: Office of Educational.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. (1st ed.) [ebook] Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- WhatIs.com. (2019). What is K-12? - Definition from WhatIs.com. Recuperado 10 September 2019, from <https://whatis.techtarget.com/definition/K-12>



# APÉNDICE 1

## Ficha de la investigación

**Tema de la investigación:** Educación Inclusiva

**Proyecto de investigación:** C119-019 de 2019

**Título:** PROPUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON MODELO VIRTUAL Y VIRTUAL CON APOYO EN LA PRESENCIALIDAD

**Grupos de investigación:** Nexos: Narrativas y experiencias de organizaciones y sujetos UNIMINUTO Vicerrectoría Bogotá Sur

**Investigador principal:** Alejandro Toca Camargo.

**Co-investigador:** Sandra Acevedo, Norma Sánchez.

### Objetivos

**Objetivo general:** Determinar el estado actual de 3 instituciones de educación superior en Bogotá, con modelo de educación virtual y virtual con apoyo en la presencialidad, en cuanto a los requerimientos establecidos en el Índice de Educación Superior que permita la promoción de entornos educativos inclusivos.

#### Objetivos específicos:

1. Caracterizar bajo los términos contemplados por el ÍNES tres universidades de Bogotá, cuyo modelo corresponda al virtual y virtual con apoyo de la presencialidad.
2. Contrastar las similitudes y las diferencias en cuanto a las creencias, prácticas y conocimientos de los estudiantes, maestros y administrativos en tres universidades de Bogotá en torno a la inclusión.

Proponer un conjunto de acciones para la educación virtual y virtual con apoyo de la presencialidad que permita tanto a los estudiantes, como a maestros y administrativos apropiarse de los principios de la educación inclusiva, con base en los resultados de la caracterización inicialmente desarrollada.

**Metodología:** La presente investigación se ubica en el enfoque de la Investigación Acción Participación (IAP) que tiene como “finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez -Gayou, 2013) y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” Sandín (2003, p. 161) señala que, la investigación-acción pretende, esencialmente, promover el cambio social, la realidad y que la población sea consciente de su rol en dicho proceso. Por su parte, Elliot (1991) conceptúa a la investigación-acción como el “estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”. Para León (2002) representa el “estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral” se investiga al mismo tiempo que se interviene”.

Tres razones fundamentales hacen que esta investigación tenga un enfoque IAP.

La primera: Los investigadores hacen parte de las de las comunidades participantes de este proyecto. En segunda instancia, se espera a lo largo del proceso, movilizar a las comunidades educativas, en su lenguaje y creencias, hacia lo que representa entornos educativos inclusivos; y, en tercer lugar, que las comunidades aporten ideas importantes para la configuración del modelo de educación inclusiva y para el diseño de acciones que recojan la voz de los participantes. Por tanto, este trabajo se construirá a partir de las creencias de las comunidades (estudiantes, maestros, administrativos, servicios generales) alrededor del tema de la inclusión: ¿Qué es?; ¿A quién debe ir dirigido?; ¿Qué recursos se requieren?; ¿Quiénes son los responsables? Partiendo de estos supuestos, se encaminará el trabajo para buscar aquellos procesos que se encuentren débiles y aquellos que deban fortalecerse en cada comunidad. “Ser inclusivo constituye un proceso cuyas metas se logran progresivamente, según los espacios de aprendizaje y diálogo que se implementan en cada comunidad” (MEN, 2014).



ISBN: 978-958-763-410-5



9 789587 634105



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Sede Bogotá Sur y Nuevas Regionales

Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B-70  
Teléfono: +(57)1-2916520  
[www.uniminuto.edu](http://www.uniminuto.edu)