

Educación Superior Inclusiva – en la búsqueda de indicadores de gestión en educación a distancia en tres instituciones de Colombia y México

Higher Inclusive Education – pursuing management indicators in distance learning in three institutions of Colombia and Mexico

Leidi Yoana Zamudio Garnica¹
Isabel Cristina Martínez Farfán²

Resumen

La presente ponencia nace del proyecto de investigación en curso “Atención a la Inclusión en Educación Superior en la modalidad distancia en Colombia desde el marco de la atención a la diversidad”, proyecto que emerge de la reflexión y trabajo investigativo de tres entidades de educación superior: la Corporación Universitaria Iberoamericana con sede en Bogotá (Colombia), Fundación CEA- Universidad de las Américas (México), y Corporación Universitaria Minuto de Dios, Regional Cundinamarca (Colombia). Las entidades coinciden en la pregunta ¿Cómo se debe estructurar un modelo de atención a la inclusión en educación superior en la modalidad distancia? Ya que desde sus principios misionales las entidades buscan brindar una educación superior de calidad que tenga en cuenta la diversidad del país disminuyendo las brechas de acceso, permanencia y promoción a nivel de pregrado y posgrado. El trabajo conjunto inició con una decisión crucial sobre el instrumento a aplicar para evaluar la gestión inclusiva hasta ahora declarada y puesta en marcha desde los proyectos educativos institucionales. Una comparación entre tres instrumentos permitió tomar la decisión final de aplicar el INES- Índice de Inclusión de la Educación Superior.

Palabras claves: educación inclusiva, educación superior, educación a distancia, índice de inclusión.

Abstract

This paper emerges from the ongoing investigation project called “Supplying Inclusion for higher education on a distance mode in Colombia from the service to diversity framework”, which is based on the reflection and investigative joint work between three higher education institutions: la Corporación Universitaria Iberoamericana con sede en Bogotá (Colombia), Fundación CEA- Universidad de las Américas (México), y Corporación Universitaria Minuto de Dios, Regional Cundinamarca (Colombia). The institutions agree with the question: how can a model to service inclusion in distance learning higher education be structured? From their mission statements these institutions look towards providing a quality higher education that takes into account diversity within the country by reducing the limitations to access, to remain enrolled and enable their graduations at graduate and post-graduate levels. This joint effort began with the

¹ Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial U. Pedagógica de Colombia. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas U. de la Sabana Colombia. Docente investigadora Grupo de Investigación en Educación y Escenarios Pedagógicos GIEEP – Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá, Colombia. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8270>

² Licenciada en Educación Especial U. de Gdansk Polonia. Maestría en Educación U. Externado de Colombia. Docente investigadora Grupo de Investigación en Educación y Escenarios Pedagógicos GIEEP – Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá, Colombia. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1725-4296>

decision to follow a common instrument to evaluate the inclusive management that has been put in motion from these different educational projects from these institutions. A comparison between three instruments enabled to opt with the INES (Index of Inclusion in Higher Education) framework.

Key Words: inclusive education, higher education, distance education, index for inclusion.

*Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.
Eduardo Galeano*

Introducción

Esta ponencia se gesta en el marco del proyecto de investigación en curso denominado “Diseño de un Modelo de Educación Inclusiva en la modalidad a distancia para tres instituciones de educación superior: Universidad de las Américas y el Caribe (México) Corporación universitaria Iberoamericana - Corporación Universitaria Minuto de Dios centro Regional Cundinamarca (Colombia)”, desde el planteamiento del problema de Investigación: ¿Cómo diseñar un modelo de educación inclusiva para favorecer el acceso, permanencia, promoción y graduación de todos los estudiantes atendidos en modalidad distancia (tradicional/virtual) en las tres instituciones de educación superior del convenio?

En esta investigación se han planteado el siguiente objetivo General

Diseñar un modelo de gestión institucional en el marco de la educación inclusiva para favorecer el acceso, permanencia, promoción y graduación de todos los estudiantes atendidos en modalidad distancia (tradicional/virtual) para las instituciones del convenio.

Desde este planteamiento se hizo necesario en primera instancia realizar la búsqueda del instrumento que permitirá dar inicio al proceso de caracterización y diagnóstico de las instituciones de educación superior en cuanto a procesos de inclusión, acceso, permanencia y promoción, para ello se presenta a continuación la construcción, reflexión y conclusión de la búsqueda inicial del instrumento:

1. ¿Qué es una universidad inclusiva?

En el siglo XXI, la consolidación de la educación a distancia, considerada cada vez más como una disrupción (Christensen, Horn & Johnson, 2008; García, 2017; Zapata, 2017), pone en la palestra la necesidad de reflexión sobre aspectos como la inclusión, la atención a la diversidad, el diseño universal de aprendizaje; conceptos que han pasado por diferentes etapas de construcción conceptual desde los cambios de paradigmas de los modelos pedagógicos como la exclusión, integración y posterior inclusión, los dos primeros enfocados solamente a la atención a la discapacidad, estos conceptos han evolucionado pero conservaron el enfoque inicial de *Educación Para Todos* de la UNESCO (1990) en la medida que se da el paradigma, sobre el cual se plantea que diferentes somos todos y cada uno de los seres humanos, por lo tanto la diversidad hace parte del mismo ser humano y es inherente a su propia existencia.

Estas concepciones han cambiado en la medida, en que se ponen en práctica, en los diferentes contextos, en este caso en particular, en el contexto educativo, en donde se

distinguen experiencias significativas de buenas prácticas que arrojan resultados alentadores (Fajardo, 2017) pero a la vez una preocupación cada vez más amplia por la formación docente para atender la diversidad (Calvo, 2013; Zamudio & Martínez, 2017), el papel del currículo y la familia (Calvo, Verdugo & Amor, 2016) ,además de ello, se realizan estudios sobre las condiciones de producción de conocimiento y marcos teóricos de la educación inclusiva donde cabe destacar la tesis doctoral del Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) el chileno Aldo Ocampo González (2018a) y posteriores artículos sobre este tema (Ocampo, 2018b; Ocampo, 2019).

En Colombia, desde el documento de lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva (MEN, 2013) la inclusión es entendida como:

La estrategia central para luchar contra la exclusión social. Es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos, culturales y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad) (Min Educación, 2013, p. 7).

Desde este mismo enfoque, Arizabaleta & Ochoa (2016), proponen que la educación inclusiva en educación superior hace referencia a:

la gestión, transformación y adaptación de las instituciones de educación superior (IES) a las diferentes barreras de aprendizaje y participación de la población estudiantil, con el fin de diseñar procesos de formación inclusivos en los programas académicos, y que estos propendan por la formación de los maestros inclusivos; [además] generar procesos de investigación frente al tema de educación inclusiva y calidad educativa con enfoque inclusivo. (p.42)

Por tanto, el llamado a las universidades es a acoger este enfoque con el pleno convencimiento de ser garantes del cumplimiento de los derechos universales, por lo cual la universidad inclusiva se debe caracterizar, como refieren García, Buenestado, Gutiérrez, López & Naranjo (2017) por asumir una

“identidad institucional inclusiva [apreciada como] aquella que considera la diversidad como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje, lo que invita a desarrollar nuevas competencias a los miembros de la comunidad universitaria (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios). La inclusión contribuye a la calidad, ya que ofrece respuestas a las diferencias individuales a través del análisis de diversos enfoques y experiencias que favorecen la cohesión social. (p.23)

Desde allí, la implicación de estructurar espacios académicos formativos que tenga en cuenta la diversidad y la atención en educación superior, llevara a entenderla desde “un sentido más amplio, trata de impregnar la cultura organizativa y la comunidad educativa en general, así como las políticas y prácticas educativas.” (García et al., 2017.p.15) esto implica un repensarse en todos los procesos, las áreas, dependencias en su totalidad una transformación de la universidad en pro de la inclusión, partiendo de un diagnóstico sobre la situación real y actual de la IES.

2. ¿Cómo conocer el estado de la universidad en torno a la educación inclusiva?

A partir de la búsqueda de instrumentos y herramientas que permiten realizar seguimiento y evaluación a los procesos de inclusión educativa se identificaron tres disponibles en el ámbito nacional colombiano:

1. *Iberoamérica inclusiva - Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Presentada por La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI y UNESCO. (OEI,2019).
2. *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad - GIPP* (Discapacidad Colombia, 2019). Desarrollada por la Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha.
3. *Índice de inclusión para educación superior INES*. Instrumento validado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Fundación Saldarriaga Concha (Min Educación, 2019).

La primera, *Iberoamérica inclusiva - Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*, es una adaptación del documento originalmente publicado por la UNESCO en 2017: *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Fruto de la más reciente colaboración UNESCO-OIE, el grupo de expertos involucrados conciben la guía como un instrumento de apoyo para la revisión, el desarrollo, la implantación y el monitoreo de políticas y prácticas inclusivas encaminadas a generar cambios sistémicos que ayuden a superar diversos tipos de obstáculos que impiden desarrollar y lograr una educación de calidad. La guía propone un marco de revisión a partir de 4 dimensiones: conceptos, políticas, estructuras y sistemas y prácticas.



Figura 1. Estructura Guía Iberoamérica Inclusiva. Fuente: elaboración propia

A partir de estas cuatro dimensiones se pueden identificar unos niveles de progreso con el fin de establecer un plan de acción. Dentro de los anexos del documento se puede encontrar un ejemplo de plan de acción. El documento de la guía finaliza con una exposición sobre las poblaciones en mayor riesgo de exclusión en la región Iberoamericana y con una conceptualización por país del término de educación inclusiva.

La segunda, la *GIPP, Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*, surge del trabajo conjunto entre La Fundación Compartir y la Fundación Saldarriaga Concha. La Fundación Compartir en Colombia, creó en 1998 el *Premio Compartir al Maestro* con el fin de rendir homenaje a educadores sobresalientes exaltando sus méritos profesionales y anualmente recoge las estrategias de aula de los maestros ganadores a través de diferentes medios como por ejemplo la publicación periódica *Palabra Maestra* desde enero de 2001, el *Boletín Virtual* desde 2008 y la *Cátedra Maestros Hacen Maestros*. En los últimos años las dos fundaciones han establecido que la inclusión educativa es un criterio base para destacar al maestro ganador. A partir del convenio de las dos fundaciones se genera un equipo de expertos colombianos y canadienses que inician un proceso de identificación de indicadores de prácticas pedagógicas que favorezcan la educación inclusiva. Se considera que la guía

permite evidenciar como las prácticas responden a la diversidad de los estudiantes. La herramienta se adaptó para el contexto colombiano a partir de la *Guía de indicadores de New Brunswick*, provincia rural y pequeña de Canadá en donde a partir de 1986 se desmanteló el sistema de educación especial y se inició un proceso de atención a la diversidad en las escuelas locales. Los autores conciben la guía como un instrumento que permite identificar experiencias que reflejen indicadores de una práctica pedagógica inclusiva y de calidad. La guía establece 7 dominios:



Figura 2. Estructura Guía GIPP. Fuente: elaboración propia

La tercera, en cuanto al *INES - Índice de inclusión para educación superior*, los autores establecen que su objetivo principal, es que las instituciones de educación superior del país puedan realizar un análisis de las barreras en el acceso a la educación de sus estudiantes y de las estrategias para superar esas barreras, concibiéndolo como un complemento de la política de educación inclusiva. Tiene su origen en el *Index for Inclusion*, instrumento inglés fruto del trabajo de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow. El Índice de Inclusión es definido por sus autores como “un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2002, p.3), ha sido objeto de análisis y adaptaciones en varios países. Este documento posibilita la autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones:

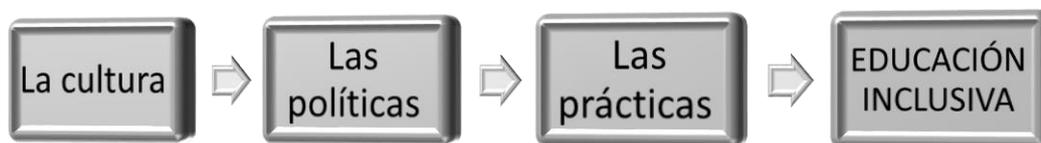


Figura 3. Estructura INES. Fuente: elaboración propia

El INES es 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, oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad. El documento está constituido por tres cuestionarios, que recogen información sobre la percepción de personal administrativo, docentes y estudiantes con respecto a 25 indicadores, relacionados con los 12 factores de acreditación institucional; esto en dos

fases. La primera la definición de los indicadores, donde las instituciones deberán cumplir las condiciones de validez y fiabilidad, y en la segunda se formularon las preguntas orientadoras, todo ello se aplica dentro de 3 etapas: que son. contextualización estabilización profundización. etapa 1: cuatro meses - contextualización y aplicación de la herramienta; etapa 2: seis meses - socialización de resultados y establecimiento del plan de mejoramiento institucional con enfoque de educación inclusiva; etapa 3: dos meses - profundización).

Las tablas 1 y 2 nos permiten ilustrar el proceso de comparación realizada sobre los elementos de los 3 instrumentos.

Tabla 1. Entidades generadoras, validación, formatos y estructura de las guías Iberoamérica Inclusiva, GIPP e INNES.

NOMBRE DEL INSTRUMENTO	ENTIDADES GENERADORAS	VALIDACIÓN	FORMATOS	ESTRUCTURA
Iberoamérica inclusiva - Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica	OEI y UNESCO 04/12/2018	No reporta	4 formatos del marco de revisión (1 para cada dimensión) 1 formato plan de acción	4 dimensiones: 1. Conceptos 2. Declaraciones sobre políticas 3. Estructuras y sistemas 4. Prácticas 16 descriptores
GIPP - Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad	Fundación Compartir y Fundación Saldarriaga Concha 10/2013	Validación por parte de seis expertos colombianos. Un ejercicio piloto de aplicación en cuatro instituciones educativas. Una encuesta virtual a maestros galardonados para ajustes finales sobre la visión que tienen de una educación inclusiva y cómo la practican en la cotidianidad de su aula. Confrontación con 58 prácticas de maestros galardonados entre los años 1999 - 2011	Formato 1. De observación en el aula. Formato 2. Entrevista al maestro. Formato 3. Entrevista al coordinador o jefe de área. Formato 4. Entrevista al colega. Formato 5. Entrevista al estudiante. Formato 6. Entrevista al padre. Formato 7. Entrevista al rector.	7 dominios: 1. Visión. 2. Liderazgo 3. Prácticas de enseñanza y plan de estudios. 4. Seguimiento del avance de los alumnos. 5. Ambiente de aprendizaje. 6. Desarrollo profesional. 7. Relaciones/vínculos 36 indicadores
			3 cuestionarios	3 dimensiones

INES - Índice de inclusión para educación superior	Ministerio de Educación Nacional Colombia Fundación Saldarriaga Concha	de de	Validado en 17 instituciones educativas de educación superior	Cuestionario para docentes Cuestionario para estudiantes Cuestionario para directivos	para para para	1. Cultura 2. Políticas 3. Prácticas
	2018					12 factores dados desde el Consejo Nacional de Acreditación (diciembre del 2014). Lineamientos para la Acreditación Institucional 2015 (pp. 27-57). Bogotá, Colombia: Sistema Nacional de Acreditación [SNA].
						25 indicadores

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Descriptores o indicadores de las guías Iberoamérica Inclusiva, GIPP e INNES.

NOMBRE DEL INSTRUMENTO	Iberoamérica inclusiva - Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica	GIPP - Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad	INES - Índice de inclusión para educación superior
Estructura	4 dimensiones	7 dominios	3 dimensiones – 12 factores
	1. Conceptos 2. Declaraciones sobre políticas 3. Estructuras y sistemas 4. Prácticas	1. Visión. 2. Liderazgo 3. Prácticas de enseñanza y plan de estudios. 4. Seguimiento del avance de los alumnos. 5. Ambiente de aprendizaje 6. Desarrollo profesional. 7. Relaciones/vínculos	1. Cultura 2. Políticas 3. Prácticas
Descriptores o indicadores	o Dimensión 1 - Conceptos 1.1 Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos 1.2 El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva 1.3 Todos los asociados que	1. Visión El docente conoce y entiende el significado de la educación inclusiva y tiene una visión de cómo debería implementarse en el aula para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. 2. Liderazgo El docente se compromete a fomentar una cultura inclusiva en el aula y en toda la escuela. Asegura el éxito, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Tiene capacidad de gestionar, convocar, promover, incentivar, motivar	Factor 1. Misión y Proyecto Institucional 1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación 1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva Factor 2. Estudiantes 2.1. Participación de estudiantes 2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes Factor 3. Profesores 3.1. Participación de docentes 3.2. Docentes inclusivos

<p>trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación</p>	<p>y evaluar a un grupo o equipo alrededor de su iniciativa. Trabaja con sus colegas para reunir e interpretar datos sobre los criterios de aprendizaje.</p>	<p>Factor 4. Procesos académicos 4.1. Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular 4.2. Evaluación flexible</p>
<p>1.4 Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo</p>	<p>El docente analiza su situación y adapta su comportamiento para mejorar su eficacia. Evalúa la eficacia de sus prácticas de enseñanza</p>	<p>Factor 5. Visibilidad nacional e internacional 5.1. Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales 5.2. Relaciones externas de profesores y estudiantes</p>
<p>Dimensión 2- Declaraciones sobre políticas</p>	<p>3. Prácticas de enseñanza y plan de estudio</p>	<p>Factor 6. Investigación y creación artística y cultural 6.1. Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva 6.2. Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural</p>
<p>2.1 Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad</p>	<p>El docente imparte las instrucciones de manera que estas reflejan cómo se personaliza la enseñanza para adecuarse a las diversas necesidades de cada alumno. El docente agrupa a los alumnos de manera variada, flexibl. Los planes de estudios individualizados para los alumnos con necesidades educativas especiales.</p>	<p>Factor 7. Pertinencia e impacto social 7.1. Extensión, proyección social y contexto regional 7.2. Seguimiento y apoyo a vinculación laboral</p>
<p>2.2 Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación</p>	<p>El personal de enseñanza de la escuela trabaja en equipo. Los docentes asumen la responsabilidad de enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales (excepcionalidades) y de garantizar el acceso a los ajustes pertinentes para el aprendizaje. Las clases heterogéneas son la norma. El docente presenta la información de manera accesible para todos los estudiantes.</p>	<p>Factor 8. Procesos de autoevaluación y autorregulación 8.1. Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva 8.2. Estrategias de mejoramiento 8.3. Sistema de información inclusivo</p>
<p>2.3 Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas</p>	<p>El plan de estudios abarca en su conjunto valores que fomentan los derechos, la justicia social y la igualdad</p>	<p>Factor 9. Organización, administración y gestión 9.1. Procesos administrativos y de gestión flexibles 9.2. Estructura organizacional</p>
<p>2.4 Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales</p>	<p>4. Seguimiento del avance de los estudiantes</p>	<p>Factor 10. Planta física y recursos de apoyo académico 10.1. Recursos, equipos y espacios de práctica 10.2. Instalaciones e infraestructura</p>
<p>Dimensión 3- Estructuras y sistemas</p>	<p>Los alumnos están motivados y comprometidos con su propio aprendizaje, y participan en el establecimiento de sus metas y logros. Se relacionan con adultos, pares y padres que apoyan el aprendizaje.</p>	<p>Factor 11. Bienestar institucional 11.1. Programas de bienestar universitario 11.2. Permanencia estudiantil</p>
<p>3.1 Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables</p>	<p>Las evaluaciones se proponen según el concepto de evaluación formativa,</p>	
<p>3.2 Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las</p>	<p>Los alumnos con planes de aprendizaje</p>	

<p>estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas</p> <p>3.3 Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables</p>	<p>individuales (tanto académicos como de comportamiento) logran los objetivos pedagógicos identificados y cuentan con las intervenciones necesarias.</p> <p>Se llevan a cabo periódicamente revisiones de los planes educativos.</p>	<p>Factor 12. Recursos financieros</p> <p>12.1. Programas de educación inclusiva sostenibles</p> <p>12.2. Apoyo financiero a estudiantes</p>
<p>3.4 Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial, como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación</p>	<p>5. Ambientes de aprendizaje</p> <p>El docente implementa medidas en el aula que estén respaldadas por estrategias sistémicas a escala institucional, de los alumnos. Existe un enfoque diferencial alrededor de los aprendizajes. Se implementan estrategias de transición.</p> <p>El aula se organiza para maximizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos (p. ej., estructuras físicas y temporales, diseño universal para el aprendizaje, accesibilidad)</p>	
<p>Dimensión 4- Prácticas</p> <p>4.1 Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la Presencia y la participación.</p>	<p>6. Desarrollo Profesional</p> <p>El docente tiene un conocimiento actualizado de la disciplina a su cargo. Existe una cultura de indagación, innovación y asunción de riesgos con el fin de lograr mejoras en los resultados de aprendizaje de los alumnos.</p>	
<p>4.2 Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos</p>	<p>7. Relaciones/ Vínculos</p>	
<p>4.3 Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicio</p>	<p>El entorno de aprendizaje en el aula fomenta y apoya la participación activa. Los planes de comportamiento y de aprendizaje individual se elaboran en colaboración con los padres.</p>	
<p>4.4 Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas</p>	<p>El docente construye una relación estrecha con cada alumno.</p> <p>El docente se reúne de forma periódica con otros miembros del equipo escolar para hablar del avance de cada alumno.</p> <p>El docente establece relaciones con la comunidad más allá de la escuela.</p>	

Fuente: elaboración propia

3. ¿Qué requiere una Universidad para llegar a mejorar sus prácticas desde una visión de atención a la diversidad?

Inicialmente requiere la voluntad y posteriormente el desarrollo de la gestión inclusiva en las IES, también requiere asumir con liderazgo tres desafíos:

- a) sensibilización de la comunidad educativa sobre el concepto de educación inclusiva en el contexto universitario, en el marco de la política de educación superior inclusiva del MEN (2013);
- b) Aplicación del índice de inclusión como una herramienta que permite construir un diagnóstico sobre la gestión inclusiva de la universidad y la percepción de la comunidad frente al tema.
- c) Diseño e implementación de una política que permita y permee toda la IE alrededor de la inclusión desde un modelo de gestión inclusivo.

Dentro de este proceso de transformación de las Instituciones de educación superior en espacio de atención a la diversidad se hace necesario tener en cuenta las orientaciones DUI, el Diseño Universal de Instrucción. Sobre este diseño Dalmau, Guasch, Sala, Linares, Dotras, Álvarez & Giné (2015), refieren que:

El DUI tiene en cuenta las posibles necesidades de todo el estudiantado a la hora de diseñar e impartir la enseñanza. Aunque sería inadecuado, por no decir imposible, diseñar una docencia ajustada a las particularidades de cada estudiante, el DUI ofrece estrategias que eliminan barreras y ofrecen flexibilidad para que todo el estudiantado pueda acceder al aprendizaje en la forma que más sentido tenga para uno. (p.6).

Desde este enfoque, el Diseño Universal “se basa en anticipar y planificar el diseño de cualquier producto asegurando una respuesta a las distintas necesidades de los posibles usuarios” (Dalmau et al., 2015, p. 28) Desde allí y según la experiencia de este diseño en otros países, las actividades y los materiales propuestos por el docente universitario deben cumplir los siguientes siete principios:

Principio 1: Las actividades y los materiales docentes deberían ser accesibles y equitativos.

En ambientes virtuales de aprendizaje los docentes deben verificar que los recursos disponibles sean accesibles y permitan utilizar los lectores de pantallas, los colores sean los adecuados. De igual forma puede ofrecer las herramientas y documentos con antelación, de igual que formular interrogantes a los estudiantes, tales como preguntar cómo les fue con el material con el ánimo de mejorar los procesos y recursos disponibles.

Principio 2: Las actividades y los materiales docentes deberían ser flexibles en cuanto al uso, la participación y la presentación

Esto conlleva una reflexión de la propia praxis del docente en cuanto a si la asignatura o curso ofrece las formas de evaluación que se adapte a la diversidad, si está eligiendo la mejor forma de transmitir el conocimiento, el material que responde a los ritmos de aprendizaje a las diferentes formas de representación y a las necesidades propias de los estudiantes.

Principio 3: Las actividades y los materiales docentes deberían de ser sencillos y coherentes.

Dentro de este principio es importante que el docente tenga claro que lo que enseña es lo que debe evaluar, que es importante realizar una retroalimentación del proceso y de los temas vistos y tener siempre presente el objetivo de la asignatura con los temas vistos en el desarrollo de la misma.

Principio 4: Las actividades y los materiales docentes deberían presentarse claramente y percibirse fácilmente.

En este, se debe tener claro que lo que se busca es disminuir las barreras de acceso a la información por tanto hay que tener claridad si los recursos disponibles son inaccesibles para algún estudiante en particular, en este principio no solo basta con disponer del material adecuado sino también de que este material permita la comprensión del tema.

Principio 5: Las actividades y los materiales docentes deberían proporcionar un entorno favorecedor del aprendizaje.

Esto implica un pensar constante por parte de los docentes en las experiencias y evidencias que propone durante el desarrollo de la asignatura, permitiendo la participación anticipada de los estudiantes en actividades luego valoradas como asesorías trabajos borrador o generación de nuevas ideas frente a lo planteado.

Principio 6: Las actividades y los materiales docentes deberían de minimizar cualquier esfuerzo físico innecesario.

Este principio nos invita a pensar en que debemos partir de las características habilidades y fortalezas del estudiante desde el trabajo grupal o individual que le permita desempeñarse de forma autónoma en las actividades propuestas, esto incluye las actividades extracurriculares como tareas o investigaciones.

Principio 7: Las actividades y los materiales docentes deberían garantizar espacios de aprendizaje que se adapten tanto al estudiantado como a las metodologías de enseñanza.

Esto implica pensar antes de planear y buscar los recursos adecuados y pertinentes de acuerdo al contexto en el cual están inmersos los estudiantes.

Además del diseño Instruccional, en el **Acuerdo por lo superior 2034**, se refiere que “se deberá contar con un sistema de evaluación de las políticas inclusivas en cada IES y operacionalizar el índice de inclusión, a partir de la definición de una línea base sobre el Estado de la inclusión en las IES” (p.132). Entre los ejes temáticos definidos en el Acuerdo por lo superior 2034 se encuentra EDUCACIÓN INCLUSIVA- Modelo de educación inclusiva como eje inicial:

El eje temático número uno, educación inclusiva con acceso, permanencia y graduación está planteado para proyectarse a 20 años. Se parte en 2014 del diseño o estructuración del modelo técnico social y cultural que comprenda la totalidad de alternativas de inclusión al ámbito académico superior de todos los grupos étnicos y poblacionales en condiciones de desventaja para ingresar, mantenerse y terminar con grado su ingreso a la educación superior en Colombia. Ello implica la generación de capacidades en estos grupos poblacionales, así como en la comunidad universitaria para facilitar la movilidad social y el proceso de fortalecimiento o ascenso en su carrera por parte de quienes se benefician de la educación inclusiva. Los resultados de la inclusión se reflejan en las coberturas ampliadas del 56%, 68% y 84% para los jóvenes entre 17 y 21 años, en los lapsos 2018, 2024 y 2034 respectivamente. (p.157)

Conclusiones

Una vez revisadas y comparadas las tres herramientas disponibles y posibles para realizar seguimiento a la gestión inclusiva se decide dentro del proyecto de investigación no utilizar las dos primeras. La guía Iberoamérica Inclusiva debido a que no cuenta con una validación en el territorio colombiano y la GIPP debido a que su configuración ha estado referida más que todo a las convocatorias del Premio Compartir al Maestro y enfocada en las prácticas docentes de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

Para el proyecto de investigación en curso se decide utilizar el INES debido principalmente a que propone un proceso de investigación-acción, poniendo a disposición de la comunidad educativa una serie de preguntas e indicadores que están relacionados con el proceso de acreditación institucional (CNA). Por tanto, este documento implica un repensar constante en los procesos que se dan cotidianamente en la institución en pro de lograr una educación inclusiva que permee cada espacio material e inmaterial del campus universitario.

El documento INES presenta la herramienta en su conjunto, los métodos de análisis utilizados, tanto en lo conceptual, como en lo estadístico y su alcance, soportado por la ayuda de expertos internacionales (entre los cuales se encuentra el profesor Mel Ainscow, Artemi Sakellariadis, Directora del Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) en Bristol, Inglaterra y Clementina Acedo, Directora del International Bureau of Education de la UNESCO. Es así como es posible establecer una propuesta que tendría 3 etapas como se muestra en la figura 4.

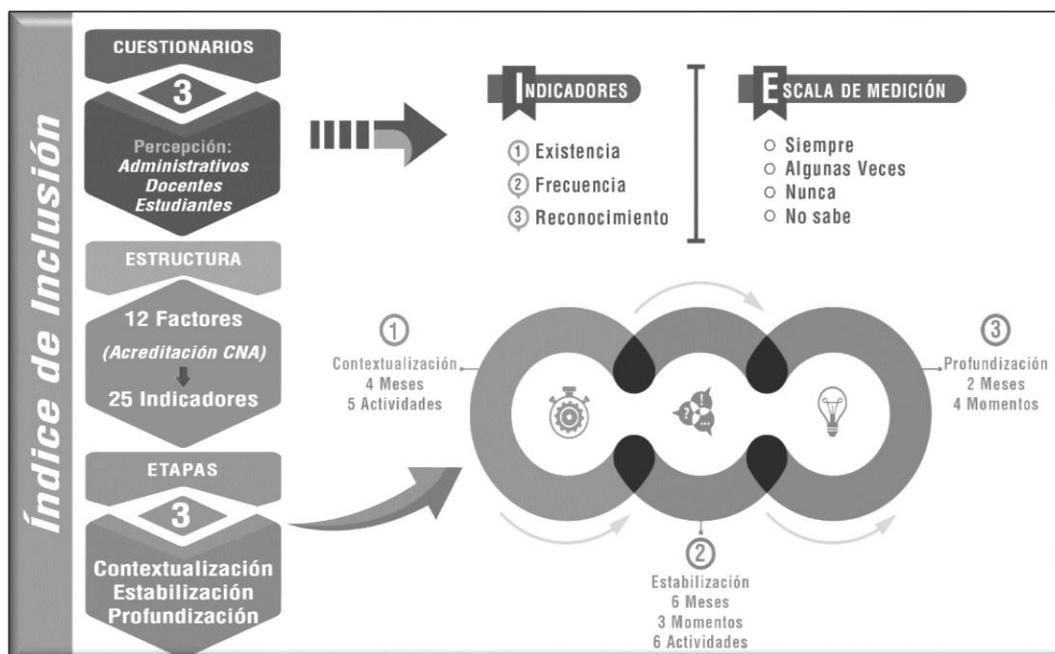


Figura 4. Proceso aplicación INES. Fuente: elaboración propia

A partir de la elección del INES se establecen igualmente los objetivos para la investigación en curso:

1. Identificar las barreras para el aprendizaje, la participación, acceso, permanencia, promoción y graduación de los estudiantes en educación superior a partir de la caracterización de la población teniendo en cuenta sus particularidades.

2. Analizar las diferentes particularidad encontradas en cada una de las instituciones para priorizar la atención en componentes relevantes tomando como enfoque la diversidad.
3. Implementar un plan de mejoramiento que configure y atienda la diversidad encontrada en cada una de las tres instituciones de educación Superior
4. Diseñar y evaluar el modelo de educación inclusiva implementado en las tres instituciones con aras de fortalecer el modelo de educación inclusiva en la modalidad a distancia teniendo en cuenta el ciclo de la metodología de investigación IAP

Aunque la meta de encontrar el instrumento que permita hacer el seguimiento y los ajustes a la gestión inclusiva se ha logrado, quedan pendientes reflexiones necesarias sobre todo en lo referente a temas emergentes, como por ejemplo lo relacionado con la Ecología de la Equidad y el Internet of Things inmersas en conceptos de Smart University y Smart Cities.

Así mismo se concluye que los 7 principios del diseño universal de instrucción servirán como parte de la estructura del modelo de gestión que se construir en cada institución educativa dentro del convenio para cualificar la atención docente en ambientes de la modalidad distancia tradicional y virtual.

Referencias

- Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>
- Booth, T & Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado en <https://bit.ly/2kkorHp>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf>
- Calvo, G. (2013). LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Calvo, M., Verdugo, M. & Amor, A. (2016). Participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505135>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Recuperado de https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- Christensen, C., Horn, M. & Johnson, C. (2008). *Disruptin class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. Nueva York: McGraw-Hill Professional.
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M. H. y Giné, C. (2015). *Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario*. Barcelona: Universitat Ramon Llull y Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado en <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/27277>

- Discapacidad Colombia. (20 de abril de 2019). 2. Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/27-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas>
- Echeita, G. Simón, C., Sandoval, M y Muñoz, Y. (2016). Sentido y sensibilidad. Guía para la educación inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 466, 76-81. Recuperado en <https://www.dropbox.com/s/5gj0lggcpc0f45/Echeita%2C%20Sim%2C%20Sandoval%20y%20Mu%C3%B1oz%2C%202016%20CdP%20466.pdf?dl=0>
- Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Figueroa, I. y Muñoz, Y. (2015). La Guía para la inclusión educativa como herramienta de evaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. Recuperado en <https://www.dropbox.com/s/12ismxu8gfvum69/Figueroa%20y%20Mu%C3%B1oz%20Guia%20para%20la%20inclusi%C3%B3n.%20pdf.pdf?dl=0>
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- García-Cano Torrico, M., Buenestado Fernández, M., Gutiérrez-Arenas, M. P., López González, M., & Naranjo de Arcos, A. (2017). Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una Universidad Inclusiva?. Recuperado en <http://www.uco.es/servicios/sad/docs/ApuntesInclusion2017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (20 de Abril de 2019). Índice de inclusión para educación superior INES. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?noredirect=1>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI. (20 de abril de 2019). OEI y UNESCO presentan una guía de inclusión y equidad educativa para Iberoamérica. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad>
- Ocampo González, A. (2018a). Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre condiciones de producción y fabricación del conocimiento. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/49716>
- Ocampo González, A. (2018b). Condiciones de producción de la educación inclusiva. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 134-161, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4606>
- Ocampo González, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/696>
- Olivencia, J. J. L., & Hernández, A. S. J. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (8). Recuperado en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1172>

- Sarto Martín, M. P., & Venegas Renauld, M. E. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/82468>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Zamudio Garnica, L. & Martínez Farfán, I. (2017). Hacia el fortalecimiento de la atención a la diversidad en Colombia: la educación inclusiva desde la formación de docentes. Paideia Xxi: Revista De La Escuela De Posgrado ISSN: 0716-4815 ed: Universidad Ricardo Palma v.60 fasc.1 p.41 - 63 ,2017, DOI: <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/154/122>
- Zapata-Ros, M. (2017, October 11). Latinoamérica y la educación superior en la encrucijada de la Sociedad del Conocimiento.Desafíos y disrupciones. <https://osf.io/f8e39/>