

**INCIDENCIA EN LOS APOYOS PEDAGÓGICOS DE LA POLÍTICA
INSTITUCIONAL INCLUSIVA DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA**

Maryury Gómez Avila, Edgar Eduardo Suelta Vera



Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá

Noviembre 2021

**Incidencia en los apoyos pedagógicos de la política institucional inclusiva
de la Universidad la Gran Colombia**

Maryury Gómez Avila, Edgar Eduardo Suelta Vera

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al
título de Magister en Educación**

Sandra Viviana Fúquene Bolaños, Asesora



**UNIVERSIDAD
La Gran Colombia**

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad la Gran Colombia

Bogotá

noviembre 2021

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	3
Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción.....	9
Justificación.....	12
Línea de investigación.....	15
Planteamiento del problema.....	16
Pregunta problema.....	21
Objetivo.....	21
Objetivo General.....	21
Objetivos Específicos.....	21
Marco Referencial.....	22
Marco conceptual.....	22
Marco Legal.....	41
Estado del Arte.....	45
Marco metodológico.....	50
Análisis de objetivos.....	55
Plan Sectorial.....	55

Implementación de las estrategias planteadas en los LPESI en relación con el acuerdo 007 de la UGC.	70
Apoyos pedagógicos inclusivos que se desarrollan en la UGC, con respecto al acuerdo 007 de la política institucional.	81
Conclusiones y Recomendaciones.....	94
Conclusiones.....	94
Recomendaciones.....	97
Lista de Referencia o Bibliografía.....	100

Lista de Tablas

Tabla 1 Presenta objetivos y ruta metodológica para la recolección de datos.	53
Tabla 2 Resultados pruebas Saber 5° del año 2009.....	57
Tabla 3 Caracterización de barreras de aprendizaje y participación de IES.....	62
Tabla 4 Retos y Avances Plan Sectorial 2010-2014.....	63
Tabla 5 Retos, características y estrategias de los LPESI.....	72
Tabla 6 Relación de estrategias LPESI y Acuerdo 007 UGC.....	79
Tabla 7 Relación de estrategias Acuerdo 007 UGC y el proceso educativo de inclusión con las IES.....	80
Tabla 8 Encuesta a docentes en relación con el Acuerdo 007 y los LPESI.....	84
Tabla 9 Encuesta a estudiantes con discapacidad de la UGC.....	90

Lista de Figuras

Figura 1 Características de educación inclusiva desde la LPESI.....	24
Figura 2 Categorización de las Necesidades Educativas Especiales según el MEN	27
Figura 3 Tipos de currículos de acuerdo con sus características.	36
Figura 4 Pruebas estandarizadas internacionales.....	58
Figura 5 Población encuesta generada por la ENDE.....	59
Figura 6 Resultados de pruebas año 2009-2010.....	60
Figura 7 Porcentaje de deserción a nivel nacional	61
Figura 8 Registro e identificación de condiciones	71
Figura 9 Estrategias de atención Acuerdo 007 UGC.....	78
Figura 10 Tipo de vinculación a la UGC	86
Figura 11 Estudiantes por tipo de discapacidad de la UGC.....	91

Resumen

El objeto de estudio de la presente investigación es el análisis de la implementación de los apoyos pedagógicos inclusivos que desarrollan los docentes de la Universidad La Gran Colombia (UGC). Para así, establecer los elementos relevantes que se mencionan en el acuerdo 007 de la UGC. Todo ello, fortaleciéndolo con el análisis documental de las estrategias planteadas en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva de 2013, propuestos en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 por el Ministerio de Educación Nacional con respecto al objetivo de docente inclusivo, como herramienta de disminución de las barreras de aprendizaje de las personas con discapacidad.

Palabras claves: Educación inclusiva, educación superior, barreras de aprendizaje, docente inclusivo

Abstract

The object of study of this research is the analysis of the implementation of inclusive pedagogical supports developed by the teachers of the Universidad La Gran Colombia. In order to do so, establish the relevant elements that are of concern in the UGC agreement 007. All this, together with the documentary analysis of the strategies proposed in the 2013 Inclusive Higher Education Policy Guidelines, proposed in the framework of the 2010-2014 Sector Plan by the Ministry of National Education with respect to the objective of inclusive teaching, as a tool reduction of learning barriers for people with disabilities.

Keywords: Inclusive education, higher education, learning barriers, inclusive teacher

Introducción

La presente investigación pretende analizar la implementación de las estrategias planteadas en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (LPESI) de 2013, planteados en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Todo ello, desde la perspectiva de las innovaciones pedagógicas inclusivas, permitiéndonos generar, a partir de la investigación, aportes significativos que contribuyan a la transformación del contexto universitario. Así, partiendo de la política institucional, acuerdo 007 de la UGC, se indica una educación para todos, en el cual, se genera un plan de acción para responder a las necesidades educativas de la población con discapacidad que se encuentra en la UGC, a partir de la participación de toda la comunidad, donde se valora y respeta la diversidad educativa. Es desde allí que, se pretende fortalecer la inclusión educativa desde los apoyos pedagógicos dentro de la institución anteriormente mencionada que permita, de esta forma, la relación entre actores inmersos en la formación profesional y la sociedad, reconociendo una mayor participación en las dinámicas académicas de las personas con discapacidad dentro de los diferentes campos de acción social, cultural y profesional.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), se deben tener en cuenta los intereses de los actores en el proceso educativo profesional, respondiendo a un currículo de calidad, el cual debe:

(...) permitir a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa. Los currículos incluyen indicadores clave de la calidad de los éxitos logrados por los estudiantes, de cómo efectivamente utilizan el aprendizaje para su desarrollo personal, social, físico, cognitivo,

moral, psicológico y emocional. Un currículo de calidad maximiza el potencial para la mejora eficaz del aprendizaje. (p. 8)

Es pertinente agregar que la UNESCO contempla la educación global respecto al proceso formativo del docente, el cual, proyecta un perfil que permite articular los aspectos conceptuales de la formación docente con la intervención en el aula. Por consiguiente, es factible evidenciar el trabajo paralelo entre lo pedagógico y la formación investigativa, generando metodologías de enseñanza globales que enmarcan los procesos de aprendizaje del estudiantado.

En este sentido, el desarrollo profesional de los docentes deberá tener un énfasis sobre la educación inclusiva de poblaciones diversas, vulnerables, interculturales, con discapacidad, dimensión de género, migrantes, entre otros; un cambio en la formación y desarrollo general e integral de cada docente obedece a la atención de las poblaciones que puede encontrarse en las aulas de clase, esta formación reflexiva en la acción, permite hacer lecturas de las distintas realidades, en escenarios educativos desde la formación básica, media, secundaria y, aún más, en la educación superior. Así mismo, identificar las condiciones y posibilidades de los contextos a los cuales se está enfrentando para enseñar desde las necesidades de cada comunidad y que, de esta manera, el docente adquiera conocimientos, herramientas y orientaciones a partir de metodologías y flexibilizaciones curriculares pertinentes que le permitan crear ambientes inclusivos, para así, trabajar con los alumnos y con sus pares para aprender, compartir y resolver los problemas de manera pertinente, trabajando en equipo en pro del bienestar educativo, entendido como el apoyo en la formación integral desde plano académico, personal y social. Así, lo hace saber Mel Ainscow (2001) en su texto *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*, cuando habla de educación inclusiva:

Una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquella [sic] donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Las escuelas eficaces son escuelas educativamente [sic] inclusivas. (...) Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar. (párr. 5)

Siendo así, se establece que, dentro de la escuela inclusiva, los procesos a llevar a cabo se dan a través de un seguimiento constante al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje desde prácticas transformadoras orientadas en las aulas, con cambios inclusivos naturalizados encaminados con las proyecciones institucionales. Resulta, entonces, imperativo el mejoramiento de las orientaciones en las aulas de clase para responder a las necesidades de la población escolar.

Justificación

El reto que tienen las instituciones educativas es brindar una educación pertinente que responda a las diversidades sociales y culturales de la comunidad, contribuyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en doble vía con todos los actores educativos. Desde esta perspectiva, la formación docente, la cual es fundamental en el proceso educativo, debe estar enmarcada con un componente integral, participativo e inclusivo. Lo anterior, relacionado con la pertinencia educativa inclusiva y diversa, hace del docente parte de una educación de calidad y equidad desde los ámbitos sociales sin dejar de lado la pedagogía, la disciplina y la investigación.

Por consiguiente, la educación, como sistema, debe promover el desarrollo integral, permanente y pertinente en la sociedad, de tal forma, que atienda a toda la población bajo parámetros equitativos que garanticen al sujeto el acceso libre a la educación en cualquier contexto. La realidad académica contemporánea, para estos preceptos, también debe dar respuesta a las necesidades actuales que estén encaminadas hacia la formación docente y metodologías de perspectivas incluyentes.

Al hablar de pertinencia, permanencia e integralidad de la educación, se establece una referencia directa con los parámetros equitativos que deben tener en cuenta los docentes en el momento de orientar sus clases. Por ende, resulta necesario comprender que su rol no solo es impartir el conocimiento con los demás, sino que este se complementa con las dinámicas y estrategias pedagógicas desde su quehacer. Así las cosas, un docente inclusivo es aquel que entiende y valora la diferencia y la diversidad que se encuentra en el aula y tiene las bases

necesarias para proponer planes, programas, didácticas y procesos pedagógicos oportunos para una educación inclusiva.

La educación superior tiene como misión, la formación integral en los profesionales que incidan en la educación, en el cambio social y en la enseñanza desde el saber por medio de su disciplina. Las incidencias en la formación docente constituyen entendimientos en la perspectiva de aprendizaje que opera entre la intelectualidad y la didáctica, respecto a la creación de entornos que se enmarcan en el currículo y generan una reconstrucción pedagógica, disciplinar e investigativa. Entonces, las instituciones deben asumir su responsabilidad social y proporcionar espacios de práctica con ambientes reales que permitan al docente comprender y dar soluciones que encuentran en los contextos, con los saberes y en las diversas poblaciones que se encuentran en las aulas de clase. Por consiguiente, pretende influir en la política institucional acuerdo 007 UGC y en el fortalecimiento de las estrategias de enseñanza y promover espacios de aprendizaje con enfoque inclusivo.

Por todo lo anterior, esta investigación busca analizar y proponer apoyos pedagógicos que permitan al docente de educación superior apropiarse y promover elementos curriculares y crear ambientes de aprendizaje para, de tal forma, alcanzar un proceso pedagógico con enfoque inclusivo de acuerdo con las estrategias que se encuentran propuestas en el acuerdo 007 de la UGC, al igual que aquello que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), desde el Plan Sectorial 2010-2014, una política pública que responda a las estrategias para contar con docentes inclusivos, como bien lo afirman los LPESI, las cuales son:

1. El reconocimiento de los docentes como factores esenciales para el proceso educativo, teniendo en cuenta la implementación de mecanismos que les hagan

partícipes de la transformación de la educación inclusiva y que promuevan el cambio de perspectiva en el paradigma de la inclusión desde la universidad.

2. Establecer espacios de formación en educación inclusiva, preferiblemente de manera posgradual, toda vez que se pueda establecer una práctica pedagógica articulada con la diversidad en el aula.
3. Promover espacios de análisis entre los docentes sobre los procesos académicos inclusivos que se presentan en la institución y de qué forma corresponden al contexto colombiano (p. 63).

Todo esto, con la finalidad de incidir en la política institucional, acuerdo 007 del 2020 de la UGC, que plantea “la estrategia general de la Política Institucional de Inclusión *¡UGC PARA TODOS!* se implementará por etapas de acuerdo con las capacidades que la Institución, en un momento dado, tenga a disposición para la comunidad grancolombiana.” (p. 7) Para, de esta forma, poder establecer distintos apoyos que permitan a los docentes de la UGC, responder a las dinámicas respecto a la práctica pedagógica y la diversidad en las aulas. Con ello, a su vez, se procura atender y asegurar los procesos educativos inclusivos que disminuyan las barreras de aprendizaje (entendidas como aquellos obstáculos físicos, sociales, educativos, culturales y políticos que impidan el pleno desarrollo del proceso educativo) para responder a las necesidades educativas inclusivas; debido al interés manifiesto de la presente investigación con respecto a las estrategias y apoyos del acuerdo 007 de la UGC, el enfoque será orientado a las distintas poblaciones con discapacidad. Lo anterior, a través de la identificación y el análisis de la implementación de los apoyos pedagógicos inclusivos que desarrollan los docentes de la UGC.

Línea de investigación

De acuerdo con el horizonte epistemológico de la UGC, la presente investigación, se enmarca en la línea de género e inclusión en educación. A partir de allí, se pretende fomentar espacios académicos incluyentes, dentro del proceso educativo de la formación profesional, que respondan a las necesidades educativas de la sociedad. Todo ello, en concordancia con la ley estatutaria y las normas que rigen la educación superior desde el MEN.

Planteamiento del problema

En Colombia, el campo de la educación superior desde el año 2010, ha propuesto un camino que permite socializar, contextualizar y desarrollar estrategias y acciones que respondan al objetivo final en educación: una sociedad incluyente, cerrando así las brechas de la inequidad, asegurando el derecho, el acceso y la permanencia a la educación integral y de calidad. Es por ello que, desde el MEN, se han planteado estrategias que permitan establecer una base conceptual sólida acerca de la educación inclusiva. De allí, se definen los principios, indicadores y bases de referencia respectivos de las políticas públicas que garantizan el derecho a la educación superior inclusiva para los grupos priorizados, población con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Por su parte, el Plan Sectorial (2010-2014), que es una apuesta a las orientaciones y acciones que defiende el derecho a la educación, establece dentro de sus proyecciones desde la Ley 1450 de 2011 (Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014), y en concordancia con la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Plan Nacional Decenal 2006 - 2016, una perspectiva de calidad en la educación superior, garantizando las condiciones de inclusión social, participación y responsabilidades de la comunidad educativa, que corresponde a una articulación de la política estatal en relación con un sistema educativo “incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior y de formación para el trabajo” (MEN, 2010, p. 10). Es decir, se presentan aspectos propios de los fines de la educación inclusiva que se plantea en los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (LPESI) con respecto a la formación del docente inclusivo, llevando a cabo estrategias y

procesos pedagógicos en términos de equidad, permanencia, participación, calidad, diversidad y respeto por la interculturalidad.

En este sentido, todo aquello que corresponde a la educación inclusiva irá en concordancia con la política de calidad que se plantea en el plan sectorial 2010-2014, en el cual, se identifica que una educación de calidad es aquella que “genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos [los ciudadanos] y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad” (MEN, 2010, p. 10). A partir de esta perspectiva, en la búsqueda de una educación inclusiva de calidad que fomente investigación, permanencia, y estrategias para la definición y proyección de la inclusión social, étnica y cultural; para el año 2013 se establecieron los LPESI, como una estrategia educativa de inclusión orientada a la equidad dentro de las aulas universitarias; es decir, un desarrollo del ejercicio de los derechos y la posibilidad de acceso, permanencia y pertinencia educativa.

Dentro de las dinámicas de la educación inclusiva, se reconoce la importancia del cambio de dicho paradigma respecto a la educación superior inclusiva desde los distintos ámbitos sociales, culturales y políticos, encaminados a la construcción de una sociedad participativa e incluyente. Por tal motivo, desde los LPESI, se distinguen los avances propios de la educación inclusiva en Colombia, pero, a su vez, se identifican los retos y principios de pertinencia, participación, diversidad, calidad, equidad, e interculturalidad, concernientes en materia de inclusión. Así, dentro de las distintas estrategias que se proponen para disminuir las barreras de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, se cuestiona el rol de la práctica docente, tal como lo menciona MEN (2015) en la *Formación Docente para la Calidad Educativa*: “se basa en metodologías frontales de enseñanza, en transmitir conocimiento e información y que está

muchas veces alejada/distante frente a las expectativas y necesidades de la sociedad, y alejada de las culturas y los mundos de los jóvenes.” (párr. 2). Siendo esta una contrariedad con el perfil de docente inclusivo, dado que se pretende construir un currículo que responda a las necesidades, expectativas y multiplicidad de objetivos propios que se puedan presentar en el aula.

De este modo, dentro de los retos establecidos por el MEN para la educación superior inclusiva, se encuentra la generación de procesos académicos inclusivos desde una flexibilidad curricular, la proyección social y el enfoque interdisciplinar; todo ello, con la finalidad de potenciar los procesos pedagógicos de la diversidad estudiantil. Por otra parte, se cuenta como segundo reto el docente inclusivo, como aquel que tiene: “la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad” (p. 53). Es decir, no solo como quien desarrolla una serie de contenidos disciplinares, sino también deja espacio en su currículo para la innovación, la didáctica y la accesibilidad por parte de sus estudiantes.

Bajo tal política, es posible establecer una focalización de la educación inclusiva como aquella que permite disminuir la inequidad y ampliar las posibilidades de desarrollo de la sociedad colombiana y su educación. Así las cosas, y de acuerdo con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la calidad educativa supone un esfuerzo continuo de exigencia acerca de los procesos pedagógicos que, en últimas, se refleja en aspectos claves como el rol docente, la investigación y la proyección social (CNA, 2020). Todo ello, propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), para establecer una interrelación con la *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación*, en donde se propone una mejora de la inclusión educativa desde el año 2000, pero haciendo énfasis en la capacitación del docente para una mejora en su práctica pedagógica.

Por consiguiente, desde la perspectiva de la OCDE y el CNA, es posible identificar que la calidad educativa está, principalmente, en la práctica docente como factor de aseguramiento de los procesos de calidad y acreditación LPESI (MEN, 2013, p. 32). Es por ello, que se debe pensar la interrelación entre el quehacer docente, las estrategias metodológicas de enseñanza y la flexibilidad curricular como transformación de la educación inclusiva en el contexto colombiano.

Así las cosas, la presente investigación responde a la problemática de una política institucional como lo es el acuerdo 007 de la UGC que, si bien está debidamente planteado con intención de responder a la disminución de las barreras de aprendizaje en el contexto educativo dentro de la UGC, se constituye como un documento superficial en cuanto a los apoyos pedagógicos que le concierne. Se evidencia, así mismo, desde experiencias personales dentro de las aulas que los docentes no tienen conocimiento con respecto a la manera en la cual se puede aprovechar el acuerdo y, además, la política institucional en mención no es totalmente clara en cuanto a los apoyos que brinda a los estudiantes con discapacidad, no presenta conexión entre el área de permanencia y los docentes al igual que los aspectos que los mismos deben tener presente para establecer una flexibilización curricular pertinente. Así mismo, el desconocimiento en la institución por parte de la comunidad educativa constituye un factor negativo para la puesta en práctica de la política de educación inclusiva de la UGC dentro de la promoción del respeto, fomento de la investigación, acercamiento a la educación inclusiva y creación de un ambiente inclusivo y equitativo.

Por lo tanto, nuestro objeto de estudio se desarrolla en la UGC - Sede Bogotá, cuyo propósito, contemplado en la misión institucional, es la formación integral y permanente de estudiantes, profesores y administrativos (UGC, 2021); lo anterior, en relación con la visión institucional respecto al ofrecimiento de programas académicos de alta calidad. Así, se pretende

incidir en la política institucional, acuerdo 007 de la UGC, el cual, desde la perspectiva de los investigadores, se constituye como un glosario que permite identificar los conceptos concernientes a discapacidad, aun así, no ahonda en las estrategias y herramientas pedagógicas, que permitan a los docentes de la UGC responder a las dinámicas inclusivas que se encuentran en las aulas educativas del ámbito universitario.

Pregunta problema

¿De qué manera se pueden plantear apoyos pedagógicos respecto a las acciones institucionales que faciliten el desarrollo de los procesos inclusivos en el ámbito universitario, incidiendo en el acuerdo 007 de la UGC, con base en el análisis de la implementación de las estrategias planteadas en los LPESI de 2013?

Objetivo

Objetivo General

Plantear apoyos pedagógicos respecto a las acciones institucionales que faciliten el desarrollo de procesos inclusivos en el ámbito universitario, incidiendo en el acuerdo 007 de la UGC, con base en el análisis de la implementación de las estrategias planteadas en los LPESI de 2013.

Objetivos Específicos

Identificar los retos y avances de la educación inclusiva, propuestos en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 por el MEN, con respecto a las características de participación, pertinencia, calidad, equidad, diversidad e interculturalidad que se contemplan en los LPESI.

Relacionar las estrategias propuestas en el acuerdo 007 UGC con respecto a las herramientas de disminución de barreras de aprendizaje de las personas con discapacidad en relación con los LPESI.

Analizar la implementación de los apoyos pedagógicos inclusivos que desarrolla la UGC, con respecto al acuerdo 007 de la política institucional.

Marco Referencial

Abordamos, desde el marco referencial, los conceptos con relación a los postulados, normas e investigaciones que se efectúan y correlacionan entre ellas, para darle sustento a este proyecto de investigación sobre la educación superior inclusiva.

Marco conceptual

Educación inclusiva, responde a las necesidades diversas de las personas, que al interactuar con los diferentes contextos (culturales, sociales, académicos, entre otros), se generan barreras y en algunos casos exclusiones por la misma sociedad. Es por ello, que la educación inclusiva busca, por un lado, replantear las estructuras físicas educativas y, por otro, busca diversificar en las áreas académicas innovando en las estrategias, en las didácticas, en los contenidos y en las relaciones sociales. Dichas modificaciones, se realizan teniendo en cuenta las habilidades y necesidades de las personas con discapacidad y/o con dificultades, respetando los ritmos de aprendizajes de cada persona, la educación es un derecho y así lo hace saber la UNESCO (2006), de tal modo que, la educación inclusiva se establece bajo los objetivos institucionales, definiendo las estrategias para facilitar el aprendizaje y creando accesos facilitadores de participación a toda la comunidad educativa que aporten desde su disciplina y perspectiva en la educación inclusiva, con el objetivo de minimizar las barreras y desigualdades, garantizando una educación equitativa y de calidad para todos.

De esta forma, con respecto a la propuesta de Mel Ainscow y Gerardo Echeita (2011) en su texto *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, se establece que la educación inclusiva posee cuatro

elementos funcionales como aspectos esenciales para el desarrollo del proceso educativo inclusivo.

Así las cosas, se establece que el primer punto es la educación inclusiva como proceso, es decir, una búsqueda constante de mejoras y formas de responder ante las barreras de aprendizaje encontradas en el aula. Por otra parte, se expone la inclusión en la búsqueda de participación y éxito como componentes de calidad de las experiencias de los educandos dentro del proceso educativo en relación con el currículo. Asimismo, se presenta la inclusión como proceso de identificación y eliminación de las barreras de aprendizaje como interacción, análisis y propuesta de planes de mejoramiento en las políticas educativas y la práctica pedagógica. Para terminar, afirman Ainscow y Echeita (2011), que la inclusión permite un énfasis particular en los alumnos que presentan barreras de aprendizaje y que, por esta razón, corran riesgo de ser excluidos o marginalizados. Todo ello, desde la reafirmación de la educación inclusiva como recurso de transformación de la práctica pedagógica desde el planteamiento del currículo a través del mejoramiento de las experiencias que se encuentran en el aula.

Por consiguiente, la educación inclusiva pretende responder a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) haciendo énfasis en las poblaciones con discapacidad que pueda estar en riesgo de marginalización dentro de la vida social y escolar. Para ello, tiene como objetivo asumir la responsabilidad de un trabajo desde las particularidades y potencialidades de las personas atendiendo sus necesidades dentro del aula y la disminución de las barreras comunicativas, físicas y de aprendizaje, con respecto a la participación en la comunidad educativa, el acceso a la información y de manera física en las instalaciones, desarrollo de un proceso educativo pleno y la capacidad de desenvolverse en el ámbito educativo, entendiendo lo último como una situación que impide el progreso integral del estudiante en las clases.

De tal forma, la educación inclusiva refiere a una educación de calidad, de participación, considerando la institución como un lugar que más de asistencia sea un lugar para enriquecer y fortalecer los aprendizajes, donde se encuentre apoyo y acompañamiento en el alcance de las metas institucionales. Desde LPESI se proponen seis características en relación con las reflexiones de varias definiciones de educación inclusiva, dichos elementos son una construcción que se van transformando en el proceso educativo:

Figura 1

Características de educación inclusiva desde la LPESI



Nota. La figura 1 presenta las seis características de las reflexiones de educación inclusiva. Adaptado de “Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva” [LPESI] Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). (https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf)

Lo anterior, permite identificar características indispensables, desde los LPESI, para llevar a cabo una educación superior inclusiva desde la reflexión a partir de la docencia, los procesos educativos, espacios artísticos y de investigación, la estructura política a nivel nacional e institucional y la formulación de estrategias, que permitan generar diálogos, mejoramiento de la calidad educativa y la pertinencia en los programas de formación, elementos que son de apoyo para el fortalecimiento de la educación superior con un enfoque inclusivo.

Discapacidad, de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014), en su informe *Definición y clasificación de la discapacidad*, para la década de 1970, el término de discapacidad se tomaba como un concepto abstracto correspondiente exclusivamente a los “discapacitados” en cuanto a un término médico. Posteriormente, la concepción del término cambió y, según el mismo texto, se vio reflejada desde categorías concernientes a pobreza, discriminación y limitaciones en acceso y derechos humanos, demostrando que la discapacidad responde a un ambiente más complejo que una situación netamente física o cognitiva de manera individual y, por el contrario, se relaciona con aspectos sociales. Esto es, encaminar el énfasis no a una persona con una discapacidad, sino a una situación que circunda a esa persona. Define la UNICEF:

La discapacidad se entiende como un fenómeno multidimensional, un “continuum” del funcionamiento humano que se hace visible en relación con situaciones específicas de la vida. En otras palabras, la discapacidad es el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno. (p. 11)

Es decir, la discapacidad no es resultante de una individualidad aislada de la sociedad, sino que, por el contrario, es una relación recíproca entre la persona y el entorno en el cual se va

a desarrollar desde aspectos sociales, personales, culturales, políticos y educativos. Inicialmente, se consideró la discapacidad como parte de Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), publicado en 1901, como parte de enfermedades, lesiones y trastornos; aunque se contempló de manera superficial el tema, no se ahondó en la condición de discapacidad como algo más allá de una situación médica. Es por ello, que la Organización Mundial de la Salud (OMS), ha presentado, desde 1970, distintos proyectos de clasificación y atención de la discapacidad; en un primer momento, se propuso la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM) después de diez años de estudios, en 1980 se publicó el trabajo de campo en relación con el tema de la discapacidad. Aun así, no fue sino hasta el 2001 cuando la Asamblea Mundial de la Salud (AMS), respaldó el proyecto *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF) como parte de la atención a la población con discapacidad. Todo lo anterior, permite identificar que la discapacidad corresponde a una interacción entre el individuo y los factores externos que se presentan en la sociedad.

Por otra parte, desde la concepción del Ministerio de Salud (MinSalud) es posible identificar que la discapacidad es concebida a partir de tres líneas: la primera, contempla las deficiencias; la segunda línea, enmarcada desde las limitaciones; y en una tercera se encuentran las restricciones. MinSalud (2020) en su texto *Glosario de términos sobre discapacidad*, define la discapacidad como:

Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre

las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (p.10)

Por otra parte, desde el MEN (2021) establece *Necesidades Educativas Especiales Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales*, la discapacidad como situación de alteraciones y/o deficiencias funcionales corporales o limitaciones cognitivas. A su vez, se establece la categorización de discapacidad entendida desde:

Figura 2

Categorización de las Necesidades Educativas Especiales según el MEN

Discapacidad física

Movilidad
 Parálisis cerebral sin compromiso cognitivo
 Parálisis: cuadriplejía (cuatro miembros) hemiplejía (medio lado derecho o izquierdo), monoplejía (un solo miembro) paraplejía (dos miembros superiores o inferiores), distrofia muscular, osteogénesis imperfecta (niños con huesos de cristal), lesión neuromuscular, espina bífida.
 Otras relacionadas.

Discapacidad sensorial auditiva

Sordo, sordo profundo.
 Usuario de lengua de señas, usuario del castellano,
 Hipoacusia o baja audición.

Discapacidad visual

Ceguera
 Baja visión.

Sordoceguera

Sordoceguera.

Voz y habla

Mudez.
 Tartamudez.

Discapacidad intelectual

Síndrome de Down.
 Otros síndromes con compromiso intelectual
 Trastorno cognitivo.

Nota. La figura 2 presenta la categorización de Necesidades Educativas Especiales según el MEN. agregando las categorías de personas de talla baja y síndrome asperger que se contemplan en las normativas educativas colombianas, pero no aparecen en el presente documento. Adaptado de “Necesidades Educativas Especiales Ajustes

a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales” Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). (<https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-printer-351622.html>)

Con todo lo anterior, se puede inferir que la discapacidad, en términos conceptuales, no es una consecuencia de salud que se limita a una atención médica, sino que, además, es una correlación entre los factores sociales y personales que se encuentran entre la sociedad y la persona como parte de un desarrollo integral. Es necesario enfatizar, que no se debe subestimar, ni tener estereotipos infantilizados, de empobrecimiento, ni asexuados, entre otros; las personas con discapacidad deben ser libres de prejuicios, y aunque se cuenta con un alto grado de dificultad para lograr algunas acciones, no se debe dejar de lado que, con algunos apoyos y estrategias se pueden involucrar en todas actividades.

En este sentido, se toma como referencia para la conceptualización del rol docente en el aula con relación a la población con discapacidad, la *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*, publicado por la Fundación Compartir (2013), en el cual se propone una herramienta que permite identificar una posible ruta de atención en educación. Lo anterior, para hacer de la praxis docente, un proceso inclusivo a través de un conjunto de indicadores que permitan fortalecer el proceso educativo inclusivo dentro de las aulas.

Para ello, se presentan indicadores como: visión de la implementación de las estrategias pedagógicas que apoyen el proceso educativo inclusivo, el aseguramiento de la participación de todos los estudiantes desde la motivación y evaluación de la iniciativa, creación de planes de estudios individualizados para los estudiantes con discapacidad al igual que las metodologías de mejora que se adapten para los estudiantes con barreras de aprendizaje, el seguimiento al proceso de aprendizaje haciendo seguimiento a los objetivos individuales de los planes de estudio teniendo presente los resultados de las evaluaciones formativas junto con las intervenciones

necesarias, las estrategias y orientaciones pertinentes resultantes del proceso, la actualización continua de las prácticas docentes enfocadas en la población con discapacidad y la vinculación del proceso del estudiante con su entorno.

Todo esto, sustentado y reglamentado en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, Decreto 1421 del 2017, cuyo propósito es reconocer, valorar y responder sobre el proceso educativo desde una perspectiva que sustenta la atención a la diversidad con factores como la calidad, la pertinencia y la implementación directa de estrategias que respondan a la disminución de las barreras de aprendizaje que se presentan en el aula, garantizando el acceso, los apoyos y ajustes requeridos en el entorno educativo.

Bajo esta mirada, se establecen los indicadores, en términos de currículo, accesibilidad, permanencia, calidad, metodologías, contenidos, evaluación y demás aspectos requeridos para el desarrollo de una educación integral, que permiten reconocer cuáles son los aspectos a tener en cuenta durante el proceso educativo que responda de la mejor forma a cada una de las necesidades.

Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva, documento en el cual se expone el paradigma de la educación inclusiva como una lucha contra la exclusión social. Así, se propone un proceso multidimensional caracterizado por factores sociales, políticos, económicos, culturales y jurídicos. Por lo cual, éste pretende hacer promoción e implementación de la inclusión social. Además, establece que la educación inclusiva, tiene los elementos de participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia. Este último concepto, como elemento de base que refiere a la capacidad del sistema de educación superior para dar respuesta a las necesidades del entorno como incidencia en el contexto social. (Ministerio de

Educación Nacional, 2013). Adicionalmente, reconoce el papel del docente y el estudiante inclusivos como actores centrales del proceso educativo.

Entonces, el docente inclusivo cumple un papel importante en los procesos de aprendizaje, es el responsable de planear y diseñar ambientes académicos efectivos, partiendo de las características propias del estudiante, en el cual se deben respetar los ritmos, valorar los intereses y diferencias; Y así, ir disminuyendo cualquier barrera de aprendizaje (actitudinales, comunicativas, físicas, contextuales y sociales), que se presente en el camino pedagógico, además de conocer los contextos donde se encuentran inmersos como la familia, la comunidad, la cultura, entre otros; de esta forma fomentar espacios de participación tanto individual como grupal para enseñar y ayudar a los estudiantes a enfrentar situaciones reales donde puedan desenvolverse, ser autónomos y solucionar problemas que se presentan en la vida cotidiana. Así las cosas, el docente inclusivo, en relación con el docente que no lo es, tiene la capacidad de identificar y responder a todas las necesidades y diferencias de sus estudiantes de manera óptima teniendo presente cada uno de los ritmos de aprendizaje y metodologías apropiadas para los estudiantes que así lo requieran, como bien lo pueden ser estudiantes con discapacidad.

Por lo tanto, un docente inclusivo establece una práctica pedagógica articulada con la diversidad, respondiendo las particularidades evidenciadas en el aula, ante ello, promueve espacios de análisis e implementación, procesos de evaluación y autoevaluación a nivel individual y grupal y seguimiento de mecanismos con las que hagan partícipes de la transformación de la educación inclusiva, con sus pares profesionales y profesionales de otras disciplinas, familias, y estudiantes, sobre los procesos académicos inclusivos que se presentan en la institución.

Por consiguiente, se analiza el rol del estudiante, el cual, en el ciclo de aprendizaje, tiene un papel activo, es quien construye su propio esquema de conceptos, relaciona información de los conocimientos previos con los conocimientos nuevos, creando nuevos esquemas y transformando otros más. El estudiante inclusivo, no hace referencia únicamente a aquel educando con discapacidad, sino también a aquellos estudiantes que comprenden el proceso de sus compañeros con discapacidad y enriquecen el mismo a través de la relación y transformación de los ambientes de aprendizaje desde su rol. Cabe aclarar, que nadie puede reemplazarlo en este rol, por lo tanto, debe vincular las ideas con los demás, generando redes de conocimiento, participar activamente en ellas, y proponer soluciones a desafíos u obstáculos que se generan en la interacción con los contextos educativos y sociales.

Currículo, se entiende bajo las distintas concepciones que ultiman y se complementan desde sus perspectivas de una educación de calidad con respecto a una formulación curricular. Permitiendo, identificar que el currículo es un conjunto de criterios que se trabajan en los programas, planes de estudio, en las metodologías desarrolladas en cada temática, contribuyendo a la formación integral en los procesos académicos, triangulando los recursos humanos, los recursos físicos y los recursos académicos que se llevan a cabo en el proyecto educativo institucional.

De acuerdo con la UNESCO (2016), en su texto *¿Qué hace a un currículo de calidad?*, se debe tener en cuenta los intereses de los actores en el proceso educativo profesional, respondiendo a un currículo de calidad:

Un currículo de calidad es permitir a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las

habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa. Los currículos incluyen indicadores clave de la calidad de los éxitos logrados por los estudiantes, de cómo efectivamente utilizan el aprendizaje para su desarrollo personal, social, físico, cognitivo, moral, psicológico y emocional. Un currículo de calidad maximiza el potencial para la mejora eficaz del aprendizaje. (p. 18)

De acuerdo con el postulado de didáctica y currículo de Ángel Díaz, se presenta una carencia en cuanto al conocimiento didáctico del docente respecto a la formación científica. Precepto bajo el cual, se constituye un error fundamental en el quehacer docente trasladándose la aceptación por parte de las instituciones educativas: normalizar la distancia que se presenta entre uno y otro bajo la premisa de que solo es necesario tener el saber para ejercer la enseñanza. También, se junta con la concepción errada que se analiza, desde la perspectiva de Díaz (2007) en su texto *Didáctica y currículum*, con la tecnificación del currículo pensando en un aspecto global de la educación:

Una concepción sobre una metodología universal de enseñanza que no atiende a las particularidades de cada grupo escolar, lo cual es consecuente con la abstracción que hace de la realidad, con la manera en que niega el contexto en su análisis y con los planteamientos tecnicistas de la propuesta. (p. 33)

Es pertinente agregar que, contempla los vacíos que encierra la educación global respecto al proceso formativo del docente, el cual, proyecta un perfil que permite articular los aspectos conceptuales de la formación docente con la intervención en el aula. Por consiguiente, es factible evidenciar el trabajo conjunto entre lo pedagógico y la formación investigativa, generando metodologías de enseñanza globales que enmarcan los procesos de aprendizaje del estudiantado.

De esta manera, bajo la concepción de un currículo que pretende reivindicar el sentido de la labor pedagógica, es pertinente pensar en una formación donde los sistemas educativos contemplen las responsabilidades de aprendizaje con los diferentes contextos donde el sujeto está inmerso en escenarios familiares, sociales e institucionales. Así las cosas, subyace en una relación bajo la cual no se genera una transmisión de contenido, por el contrario, se encuentra en boga de una dinámica que responda a las capacidades propias de enseñanza-aprendizaje con relación a las estrategias que permitan establecer un cambio diferencial en la práctica docente.

Desde otro punto de vista, la propuesta de Claudia Herrera Y Soledad Montero (2010) en su texto *Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje*, indica el currículo debe atender a los aspectos de flexibilización respecto a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo generar diferentes rutas que respondan a los ritmos, tiempos e intereses, enriqueciendo las capacidades y habilidades del educando en la formación profesional. De esta forma, el currículo analizado desde la perspectiva de Herrera y Montero (2010) instituye, a través de la política nacional educativa, una práctica pedagógica, una reflexión crítica en las relaciones de la escuela y la comunidad educativa. Además, propone la comprensión del proceso desde las distintas fases de la enseñanza así:

- a) Acentuar la participación de la comunidad educativa en las distintas fases del proceso educativo;
- b) Tener en cuenta los procesos de desarrollo del estudiante, y “atender” de manera simultánea los aspectos de orden cognoscitivo, socio-afectivo y psicomotor, que crean ambientes favorables para el aprendizaje y ofrece experiencias sistemáticas, junto con principios organizativos, que superen el simple nivel de la información y permita a la población escolar desarrollar un

pensamiento crítico para interpretar la realidad

y participar de manera activa en su transformación (p. 24)

Bajo estos preceptos, se entenderá el currículo en cierta medida, como la construcción de un plan de estudios que corresponda a la pertinencia de formación profesional y disciplinar en el sentido de responder a las demandas y expectativas sociales, institucionales y laborales que comprenderá un alcance, un orden y profundidad sistémica de los saberes nuevos que se esperan transmitir. El pilar principal, se pretende desde la concepción de formación por competencias homogeneizando criterios (características e indicadores); flexibilización curricular entre los tiempos, los contenidos y la evaluación; organización en el desarrollo que posibilite la profundidad, habilidad, práctica y autonomía de la información y comunicación de la misma.

Esta definición da fuerza a lo que se quiere emplear, un espacio pedagógico para enriquecer los procesos de aprendizaje y enseñanza, sin exclusiones y con diversidad percutiendo en los currículos flexibles, accediendo a una educación de calidad, justa e inclusiva aportando en las competencias conexas entre los actores educativos, el tiempo y espacios, incidiendo en las condiciones de aprendizaje y enseñanza, aseverando el respeto y reconocimiento a los derechos humanos.

Por otra parte, de acuerdo con el postulado de José Luis Rodríguez Diéguez, como se cita en *Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales*, por Judith Caicedo y Jorge Calderón (2016), se categoriza el currículo bajo seis perspectivas distintas: desde el agrupamiento de cursos o contenidos; a través de un plan general de instrucción; una planificación de cursos y experiencias; elemento que permite identificar metas o propósitos educativos; visto desde una serie de actividades programadas; como documento del programa educativo.

Entonces, desde la perspectiva anteriormente mencionada, se puede entender también el currículo centrado en la organización del saber entendido como planes de trabajo, que bien puede servir como guía en una asignatura, ofreciendo una estructura al proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, se referencia el currículo como un proyecto institucional desde un conjunto de temas pensados e impulsados a ofrecerse a un grupo estudiantil en específico de acuerdo con los intereses propios de las instituciones sociales educativas.

Adicionalmente, a partir de las experiencias, el currículo se comprende como una intervención social, a través de actividades planeadas, que pretende conseguir un cambio en el desarrollo educativo a través de procesos dinámicos planificados bajo la instrucción de la escuela. Todo ello apuntando a la acción, la actividad y las oportunidades de aprendizaje que se presentan en el aula.

Así, se puede diferenciar el currículo desde tres perspectivas concretas que se recopilan por Caicedo y Calderón (2016) de la siguiente manera:

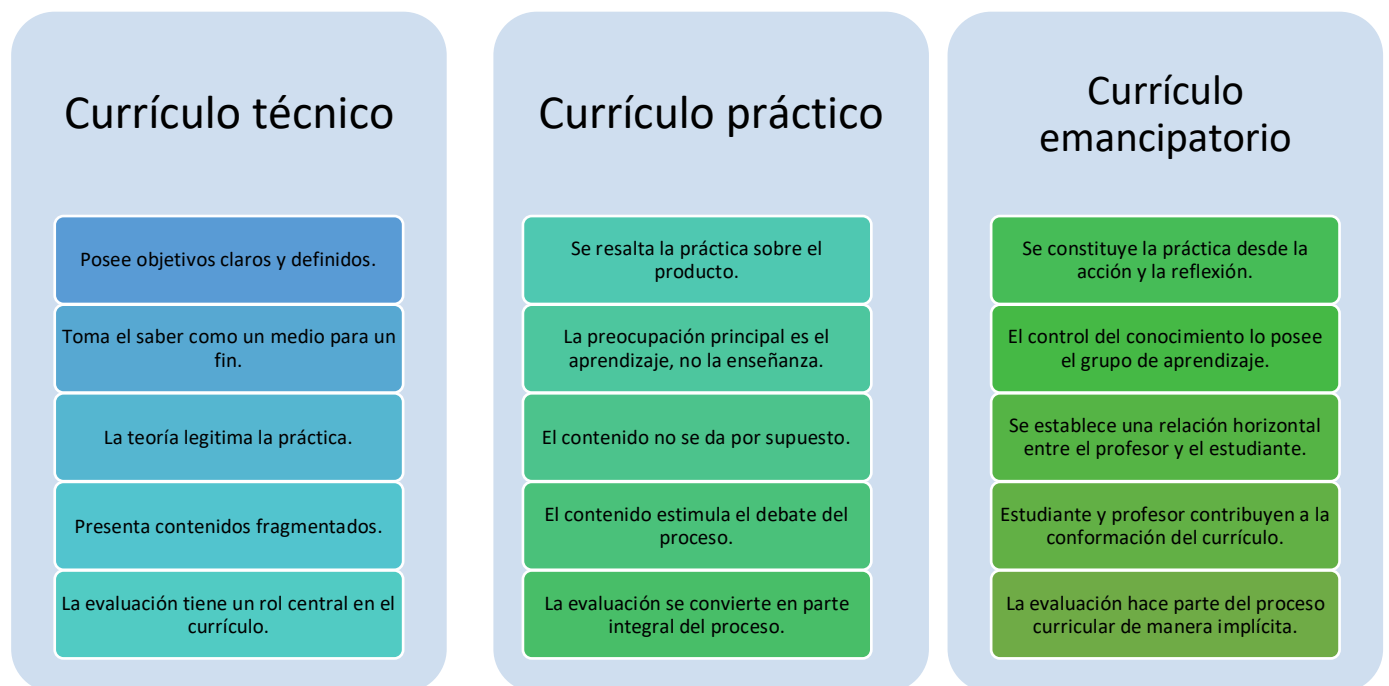
- a. Centrados en la organización del saber (planes fin enseñanza): se pretende el currículo desde la concreción de procesos a través de la estructuración de metas de aprendizaje como finalidad de la enseñanza.
- b. Centrados en la organización de la acción (experiencias fin eficacia): conjunto de actividades planeadas que generan experiencias significativas respecto al proceso educativo desde una intervención social.
- c. Centrados en la organización de la complementariedad del saber y de la acción (planes y experiencias fin formación [sic] integral): se entiende el currículo como el resultado de la reflexión y análisis acerca de criterios, metodologías y procesos de

acuerdo con el contexto. Por lo tanto, contempla los objetivos y fines de la educación desde la especificación de los medios y procedimientos para llegar a las metas propuestas.

Por otro lado, Stephen Kemmis (1993) plantea en su texto *El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción*, un problema que se encuentra en doble vía con respecto al currículum. Primero, el vínculo existente, pero distante, entre la teorización del currículum y la práctica del mismo; además, la relación de éste con la sociedad. De esta manera, Grundy, como se cita en Caicedo y Calderón (2016) (Ibid. p. 69) categoriza el currículum desde tres perspectivas que permiten comprender la relación anteriormente problematizada:

Figura 3

Tipos de currículos de acuerdo con sus características.



Nota. La figura 3 presenta la categorización de los tipos de currículum de acuerdo con las características que se presenta en cada uno de acuerdo con el postulado de Grundy, citado por Caicedo y Calderón. Adaptado de la tabla

“Tipos de currículo y características centrales” de Grundy, citado en Judith Caicedo y Jorge Calderón (2016). (<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5740421.pdf>)

Por último, se comprende la flexibilización curricular, tal como lo refiere el MEN (2015), como aquel currículo que conserva los mismos objetivos para desarrollar con todos los estudiantes, aportando ajustes, adaptaciones y diversificaciones, mínimos y pertinentes en el diseño de los temas, lista de contenidos y actividades, con el fin de promover la participación y la toma de decisiones en las rutas de las carreras y/o programas académicos para que sean efectivas en por todos los actores educativos.

Todo lo anterior, constituye una parte importante dentro de la presente investigación con la finalidad de identificar de qué manera se puede aprovechar el acuerdo 007 de la UGC en relación con la flexibilización curricular y la importancia de su aplicación dentro los ajustes y adaptaciones que permitan favorecer la participación de la población con discapacidad dentro del ámbito universitario.

Apoyos pedagógicos, de acuerdo con el Decreto 366 de 2009, emitido por el MEN, se entienden los apoyos pedagógicos como parte de la reglamentación de los “procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal” (p. 1), que se establecen dentro de las instituciones educativas para responder a las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales.

Se entienden como un conjunto de herramientas alternativas que ayudan a los docentes a construir y orientar los planes estratégicos dando respuesta a la diversidad en el aula, proporcionando ambientes y procesos dinámicos que favorezcan la práctica pedagógica, generando así conocimientos significativos continuos entre los mismos docentes y estudiantes.

De esta forma, el docente asume un rol transformador y activo, que permite reflexionar y analizar los procesos favoreciendo la enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades y condiciones; de esta manera, se reestructuran los apoyos para contribuir en la disminución de barreras que beneficien el acceso a la información y participación en los contextos familiares, académicos y sociales.

Por tal motivo, los apoyos pedagógicos se convierten en elementos esenciales en la pertinencia del entorno educativo que ayudarán en el intercambio de conocimiento, formando espacios de participación y a su vez enriqueciendo el desarrollo de habilidades diversas de los estudiantes.

Asimismo, se establece la organización de los apoyos pedagógicos de acuerdo con la categorización de discapacidad contemplada en los LPESI de la siguiente manera:

- a. Estudiantes con discapacidad motora, cognitiva y/o autismo: organización, adaptación y flexibilización del currículo, planes de estudio y metodologías de evaluación de acuerdo con las disposiciones del MEN. Además, los docentes deben ser propositivos con respecto a las didácticas y modelos educativos flexibles que sean pertinentes para los estudiantes en mención.
- b. Estudiantes sordos usuarios de lengua de señas colombiana (LSC): tener apoyo de intérpretes de LSC como parte de la eliminación de las barreras de aprendizaje y el acceso a la información por parte de las personas sordas, así como apoyos didácticos, técnicos y visuales para la prestación del servicio educativo.

- c. Estudiantes sordos usuarios de lengua castellana: contar con docentes de apoyo que tengan conocimiento en lectura labio-facial, estimulación auditiva y manejo pedagógico de la articulación.
- d. Estudiantes ciegos, con baja visión y sordociegos: diferenciación entre las didácticas y metodologías establecidas para cada una de las condiciones (estudiantes ciegos, estudiantes con baja visión, y estudiantes sordociegos con los potenciales visuales y auditivas). Por otra parte, establecer procesos de lectura y escritura con apoyo de áreas tiflológicas Braille y de procesos matemáticos con ayuda del Ábaco, a la par del apoyo de un guía intérprete, un mediador y/o un tiflólogo.
- e. Estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: enriquecer, flexibilizar y adaptar el currículo de acuerdo con las necesidades del estudiante de manera que se potencien las habilidades del mismo.

De esta forma, se comprenden los apoyos pedagógicos establecidos desde el MEN como parte de la flexibilización curricular que apoya la disminución de las barreras de aprendizaje.

Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, en el cual resalta la importancia de la formación de los docentes desde las instituciones de educación superior partiendo de la actualización del saber pedagógico y disciplinar, y su correspondiente articulación con la investigación y el sector externo. Lo anterior, respondiendo a las necesidades de las diferentes poblaciones a nivel regional y nacional. En el numeral 3 del documento en mención, se establece que los programas de licenciaturas deben presentar una estructura curricular flexible y pertinente, que se articule con la formación docente buscando el compromiso con la enseñanza integral constituido desde ambientes de aprendizaje y prácticas pedagógicas de calidad. Además, en las características encontradas en el literal de

interdisciplinariedad y flexibilización, explica que se deben fomentar las políticas y estrategias para el fortalecimiento de la promoción de la diversidad, la interculturalidad y el desarrollo de enfoques para la educación inclusiva. (MEN, 2014)

Acuerdo 007 - (12 de mayo de 2020) Política Institucional de Inclusión ¡UGC para Todos! de la UGC, en el cual se enmarca, desde una perspectiva política, los procesos bajo los cuales se contemplará y regirá el acuerdo, toda vez, que busca potenciar y valorar la diversidad en el aula a través de la participación de la comunidad educativa. Adicionalmente, clarifica que, de acuerdo con el Plan Estratégico Institucional de Desarrollo (PEID) 2019-2025 de la UGC (2019), eje estratégico 4: proyección, dentro del objetivo de “promover la democratización en el acceso a la educación superior en la región” (p. 20), se encuentra, como parte del proyecto institucional, la contemplación de un programa que promueva la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, se identifica en el acuerdo de la UGC, el alcance como parte de cobertura a toda la comunidad grancolombiana, sea esta presencial, virtual o a distancia, a nivel de pregrado y posgrado (especialización, maestría y/o doctorado), al igual que cursos o programas de formación continuada. Además, conceptualiza elementos importantes acerca de cómo se entenderán las definiciones dentro del contexto del acuerdo.

Posteriormente, se encuentra en el acuerdo, el impacto en las distintas áreas como lo son: vicerrectoría académica, las distintas direcciones (innovación, admisiones, mercadeo, comunicaciones, talento humano, docentes, infraestructura, investigación, proyección social), planta física y demás áreas vinculadas para tal fin (estas últimas no se encuentran especificadas).

Por último, se establecen las estrategias de apoyo disciplinar y transversal que se proponen desde la UGC para atender a los estudiantes con discapacidad, tales como: el reconocimiento de poblaciones inclusivas, acompañamiento a las facultades, creación de talleres e intervenciones individuales, preparación docente para la inclusión, fortalecimiento de metodologías y tecnologías para la atención a estudiantes con discapacidad, entre otras actividades para esta finalidad.

Marco Legal

Constitución Política de Colombia de 1991, haciendo énfasis en los artículos 1, 13, 20, 47, 54, 67, 68 y 70; en los cuales, se establece el cumplimiento de los derechos a personas con discapacidad, promoviendo la inclusión cultural, social y política. (Const. P., 1991)

Ley 361 de 1997, con la cual se instituyen los distintos componentes propuestos para la inclusión social, política y cultural de la población con discapacidad. (L. 361, 1997)

Ley 982 de 2005, bajo la cual se reconocen los derechos individuales de las personas sordas y sordociegas, además, las normas tendientes a las oportunidades de inclusión social y la accesibilidad a la educación con las circunstancias de la academia exigidas en cada caso. (L. 982, 2005)

Ley 762 de 2002, que ratifica la aprobación de la “Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad”, en la cual se establece la eliminación de la “discriminación contra las personas con discapacidad y propicia su plena integración a la sociedad” (L. 762, 2002)

Ley 115 de 1994, como Ley General de Educación, establecen las pautas, finalidad, calidad, promoción al acceso, prestación del servicio y disposiciones generales de la educación en todos los niveles y modalidades a nivel nacional. (L. 115, 1994)

Artículo 1º. – Objeto de la ley: define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a <personas con discapacidad física, sensorial y psíquica>, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. (L. 115, art. 1, 1994)

Además, establece las disposiciones frente al currículo.

Artículo 76º.- Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (L. 115, art. 1, 1994)

Decreto 2082 de 1996, en el cual se regula la atención en educación para la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, orientaciones curriculares enmarcadas en el proyecto educativo institucional y la organización para la prestación del servicio educativo; además, hace mención a la formación de los educadores relacionada con la atención educativa de la población en mención. (Dec. 2082, 1996)

Decreto 366 de 2009, que reglamenta el servicio de apoyo pedagógico a la formación académica a la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. Propone, en el artículo 3, numerales 1 y 2, la incorporación de programas, proyectos y las políticas educativas que atiendan a la población en mención; aportando desde la educación superior una formación permanente a los docentes que atienden estudiantes con discapacidad, dichas capacitaciones constantes garantizan la permanencia y participación plena en la educación fortaleciendo espacios inclusivos (Dec. 366, 2009)

Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las diferentes normativas y disposiciones que garanticen el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Además, propone el acompañamiento a las familias, el derecho a la habilitación y rehabilitación, salud, educación, acceso y accesibilidad a todos los aspectos sociales, culturales y políticos concernientes a la inclusión. (L. 1618, 2013)

Ley 1680 de 2013, por la cual se garantiza el acceso a las comunicaciones, al conocimiento y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) por parte de las personas ciegas y con baja visión de manera autónoma e independiente para permitir su inclusión y participación dentro de la sociedad. Además, presenta las definiciones pertinentes, por ley, del concepto de ceguera y de baja visión. (L. 1680, 2013)

Plan Decenal de Educación (2006 – 2016), en el cual establece los desafíos para el cambio del paradigma educativo a nivel nacional enfocado en el desarrollo humano y la integralidad de la educación. Además, establece dentro de los lineamientos estratégicos específicos, una educación cualificada e inclusiva desarrollada desde un sistema educativo integral que permita el desarrollo de habilidades pedagógicas, didácticas, socioemocionales y

disciplinares, potenciando así las competencias necesarias del estudiante para una vida íntegra.

(MEN, 2007)

Estado del Arte

A continuación, se describe un balance de las investigaciones internacionales, nacionales, y locales, que se han realizado sobre el objeto de investigación. En este, se encontrarán los antecedentes de investigaciones realizadas con relación al tema de educación inclusiva en educación superior; los doce documentos presentados a continuación generan un aporte conceptual (metodológico) que ayuda a enfocar y especificar las categorías a desarrollar en el área de interés para aportar en el problema planteado del presente documento.

El primer documento, *La inclusión de personas con discapacidad en la educación superior: entre el ser y el deber ser en los casos de Colombia y España* (Varela et al., 2017). En el cual, se pretende encontrar el cambio de reconocimiento respecto a la educación inclusiva como un elemento sistemático para el cumplimiento de los derechos y las posibilidades que se generan de manera individual y colectiva.

El segundo documento, *Comprender al maestro: retos para la educación y la formación de formadores* (Labrador, 2019). En este se considerará a los maestros como sujetos de un saber pedagógico es preciso para la interrelación en el reconocimiento del otro que posibilite la configuración y concepción del papel que ejerce, tanto el estudiante como el docente dentro y fuera del aula y cómo esto puede impactar la vida o actividades de su entorno, adicionalmente, el ser conscientes del ser y el hacer del maestro proporciona una amplia visión en la potenciación de habilidades y estrategias que guíen de manera asertiva la relación y condición de nuevas técnicas y prácticas existentes para la transformación e inclusión bajo diversos aspectos en la aulas.

El tercer documento, *La inclusión académica de estudiantes con discapacidad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)* (Medina & Niño, 2015). Por el cual se establece una relación directa con el proyecto planteado, el cual se constituye como una propuesta curricular con miras a la inclusión educativa frente a estudiantes con discapacidad visual en los programas de educación con una formulación desde Bienestar Universitario de la Universidad La Gran Colombia. Lo cual, pretende ser una asignatura transversal desarrollada en la formación docente.

El cuarto documento, *Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil* (Martínez, 2011). En este se identifican aspectos relevantes de la educación virtual en relación con los modelos de aprendizaje electrónico con respecto a factores como la interculturalidad, la diversidad y la inclusión. La información, también se enmarca por medio de las tecnologías, es posible ofrecer carreras de alta calidad y pertinentes, adaptándose a las necesidades y dinámicas actuales, fomentando nuevas formas de aprendizaje y enseñanza, tomando de pretexto las plataformas que se convierten en conocimiento útil y práctico para los estudiantes y también para los profesionales enriqueciendo el proceso educativo disciplinar y transversalizado por temas inclusivos.

El quinto documento, *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], Instituto Nacional para Ciegos [INCI], Instituto Nacional para Sordos [INSOR], 2012). En el cual, se establecen las razones políticas y orientaciones técnicas, sociales y pedagógicas para atender la educación inclusiva respondiendo al derecho a la educación para todos y todas; dichas orientaciones y estrategias posibilitan la atención de las personas con discapacidad, en este caso, un aporte en la educación superior.

El sexto documento, *Análisis del proceso inclusivo del alumno ciego en clases de física moderna* (Pires de Camargo et al., 2012). Dentro del documento, se establece una propuesta reflexiva con respecto a la formación docente, en la cual formula que el profesional de la educación debe identificar, reflexionar y modificar su praxis pedagógica en relación con el estudiantado que tiene a su cargo. De tal forma, se pretende dar una acción comunicativa ligada entre el contexto de la clase y el del estudiante. Así, se crea una correlación entre el artículo mencionado y el presente trabajo de grado como una forma de propuesta curricular con el fin de establecer una educación inclusiva que atienda a las necesidades de la población con discapacidad por parte de los docentes en formación.

El séptimo documento, *Aulas inclusivas: práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad* (Calderón et al., 2015). La relación con el proyecto planteado está relacionada con las prácticas pedagógicas, las categorías de educación inclusiva y atención de la diversidad, partiendo con un eje transversal orientado en los procesos pedagógicos con los docentes en formación.

El octavo documento, *Evaluación al énfasis de inclusión educativa del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana* (Machuca, 2015). Allí, se establece una relación directa con el proyecto planteado, con la propuesta curricular que desarrolla la universidad, fomentando espacios de discusión profunda en el entendimiento y solución de temas en pro de la academia en ámbitos de educación superior.

El noveno documento, *Educación inclusiva y diversidad funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica* (Díaz & Rodríguez, 2016). Conforme a la luz de la ley 115 de 1994, donde instituye que la educación para personas con “limitaciones” debe ser parte integrante del servicio público educativo, es

preponderante la acción de las organizaciones estatales que motiven y estructuren las acciones pedagógicas a fin de facilitar la inclusión a nivel educativo y social bajo parámetros de igualdad y equidad dirigido a toda la población, las transformaciones (sociales, políticas, educativas, entre otras) deben considerarse como instrumentos que permita, a través de proyectos, la concienciación de la población y el cambio social.

El décimo documento, *La inclusión de personas con discapacidad sensorial visual a la educación superior en la localidad de la Candelaria: exploraciones desde lo jurídico, la movilidad y lo social* (Beltrán et al., 2016). En relación de esta investigación con el presente proyecto de grado está relacionada con la educación superior, la correlación entre los actores de la academia y las barreras que se presentan en la educación, de esta forma se identifica las falencias del contexto y desde el punto de coyuntura aportar, enriquecer y minimizar las barreras que fueron identificadas desde la perspectiva de formación docente.

El décimo primer documento, *Inclusión laboral de docentes con discapacidad visual en el campo educativo* (Gómez, 2017). Establece una estrecha relación con el presente trabajo de investigación, dado que la propuesta que se pretende realizar permite a los docentes en formación generar distintas estrategias para responder a las dinámicas de la educación inclusiva como parte de una reestructuración del currículo que le permita desempeñarse en campos distintos de la enseñanza-aprendizaje de los ambientes contemporáneos de la escuela y la universidad.

El décimo segundo documento, *Evaluación curricular del programa de trabajo social de la universidad de la Salle: estudio de las prácticas profesionales* (Acero, 2017). Donde se visibiliza la relación con el presente trabajo, en la manera en que opera y desarrolla el trabajo bajo los términos del currículo, como determinar y definir, como esto interviene en los procesos

y de esta forma poder reestructurar los ejes académicos en beneficio de los actores institucionales y educativos.

Las investigaciones anteriormente mencionadas constituyen un factor importante dentro de la determinación de la práctica educativa de inclusión en educación superior. Es por ello, que se tomarán como referente en tres ámbitos distintos que permiten enriquecer el presente trabajo: en primer lugar, la flexibilización curricular y la evaluación como aporte indispensable dentro del proceso educativo, se toma el referente para poder establecer una correcta adaptación de acuerdo a las necesidades y ritmos de aprendizajes de los estudiantes; por otra parte, la práctica docente es el segundo elemento de referencia que se tomará dentro de la investigación, dado que permite identificar de qué manera se ha transformado el paradigma de la educación superior inclusiva desde el rol docente como parte fundamental del desarrollo integral de la educación inclusiva en el nivel universitario; por último, que se tomará dentro de la presente investigación corresponde al análisis entre la población con discapacidad en relación con el entorno desde aspectos físicos, sociales, culturales, jurídicos y, claramente, educativos, haciendo un aporte indispensable en el entendimiento de cómo la discapacidad es una relación entre el individuo y los factores que le rodean.

De esta forma, se logra identificar en las investigaciones presentadas un eje común con respecto a la educación inclusiva para atender temas de discapacidad a través del planteamiento de estrategias de disminución de las barreras de aprendizaje. Llegado a este punto tales investigaciones plantean de forma transversal elementos y razones para aportar a una educación inclusiva superior que traerá consigo transformaciones de fondo que permitan dar sustento firme en la educación de calidad. Por consiguiente, los referentes anteriormente mencionados,

aportarán a la investigación y contribuirán en la *Política Institucional de Inclusión ¡UGC PARA TODOS!*

Marco metodológico

El proceso metodológico de esta investigación se caracteriza por tener un enfoque mixto, puesto que, éste es el que se adapta a las características y necesidades de la investigación. Por lo que se refiere al método mixto, se representa según Roberto Hernández et al. (2014) como:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 534).

El propósito de este estudio mixto con diseño de triangulación concurrente es incidir en los procesos inclusivos del acuerdo 007 de la UGC. Es por ello, que este estudio se caracteriza por tener análisis e integración de datos conceptuales y datos estadísticos para, de esta manera, obtener una amplia evidencia que permita fortalecer y desarrollar procesos académicos pertinentes; Para la rama cuantitativa, se pretende analizar la implementación de las estrategias planteadas en los LPESI de 2013 y el Plan Sectorial 2010, a través de la recolección y análisis de datos de las variables participación, pertinencia, calidad, equidad, diversidad e interculturalidad que se contemplan en los LPESI y el Índice de inclusión en la educación superior utilizando una matriz que permita contrastar los aspectos anteriormente mencionados con las políticas institucionales de la UGC; así mismo, el análisis de encuestas realizadas a los estudiantes con discapacidad que forman parte de las distintas Facultades de la misma, para identificar sus experiencias con respecto al acuerdo 007 de la UGC, que por medio de las mismas, surge

información valiosa sobre procesos académicos que se han llevado a cabo. Para la rama cualitativa se pretende identificar los apoyos inclusivos y pedagógicos respecto a las acciones institucionales que faciliten los procesos académicos que desarrollan las diferentes entidades y actores implicados en los procesos educativos, tales dependencias como las administrativas, de permanencia y académicas, a través de la recolección y análisis de datos obtenidos por medio de encuestas digitales.

A partir de la investigación mixta, se define una ruta de investigación con elementos específicos que nos permiten analizar, orientar y dar alcance a la pregunta problema establecida en el presente trabajo; por lo anterior, la ruta definida está compuesta por la formulación del problema, análisis de este, participantes, técnicas de recolección de datos acordes a los diseños optados.

Cuando se relaciona la triangulación, se hace referencia a la confirmación de datos tanto cualitativos como cuantitativos para darle una mayor validez y sustento al estudio. Cabe mencionar, además, que se tendrá como población de estudio a los docentes de la UGC, que en sus clases hubiesen tenido estudiantes con discapacidad en procesos académicos relacionados con los mismos; por otra parte, se tendrán perspectivas con respecto a los procesos académicos inclusivos que ha brindado la UGC a los estudiantes con discapacidad que se encuentren de manera activa dentro de la UGC o egresados de la misma. Se trabajó con 24 docentes (Arquitectura (1), Ciencias de la Educación (18) y Posgrados (5)) y un administrativo de la Facultad de Derecho (Anexo 2), que, de acuerdo con la documentación entregada por el área de Permanencia de la UGC, hayan impartido cátedra en asignaturas disciplinares y/o transversales en carreras de pregrado y/o posgrado de la UGC, identificando las posibles adaptaciones

curriculares en los planes de estudio que se efectúan en las clases y si se realizaron, qué criterios se tuvieron presente.

Teniendo en cuenta que se opta por un enfoque mixto en la presente investigación, es pertinente indicar también, técnicas e instrumentos para recolección de datos que fueron abordados. Por lo que se refiere a las técnicas, se eligieron encuestas respondidas por los estudiantes con discapacidad de la UGC, contando con la participación, de estudiantes (17 respuestas, Anexo 1). Para ello, las seis preguntas de la encuesta fueron acerca de las estrategias inclusivas que se evidencian en los procesos académicos y administrativos de la UGC en relación con el acuerdo 007. Ante ello, la forma de respuesta estuvo representada con ítems en escala de Likert, la cual, “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández et al., 2014, p. 238); es decir, que cada encuestado relaciona la respuesta eligiendo la valoración numérica y estimativa asignados de la siguiente manera: (1) nunca, (2) algunas veces, (3) siempre, y en otras preguntas fue asignado: (1) nada, (2) poco, (3) mucho; cabe aclarar que, la categoría estimativa tiene variación por el tipo de pregunta, sin embargo, las asignaciones de valor cuentan con el mismo orden de jerarquía en todas las afirmaciones; con respecto a las encuestas enfocadas a los docentes y estudiantes de la UGC que se vinculan con temas de discapacidad, educación inclusiva y la política institucional acuerdo 007, para la recolección de datos, dentro de la encuesta se abren espacios de preguntas abiertas destinados para las reflexiones en relación con la política institucional.

El proceso de análisis se realizará de la siguiente manera:

Tabla 1

Presenta objetivos y ruta metodológica para la recolección de datos.

OBJETIVO GENERAL						
Plantear apoyos pedagógicos respecto a las acciones institucionales que faciliten el apoyo de los procesos inclusivos en el ámbito universitario, incidiendo en el acuerdo 007 de la UGC, con base en el análisis de la implementación de las estrategias planteadas en los LPESI de 2013.						
OBJETIVOS ESPECÍFICOS						
1.1.		1.2.		1.3.		
Identificar los retos y avances de la educación inclusiva, propuestos en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 por el MEN, con respecto a las características de participación, pertinencia, permanencia, equidad, diversidad e interculturalidad que se contemplan en los LPESI.		Relacionar las estrategias propuestas en el acuerdo 007 UGC con respecto a las herramientas de disminución de barreras de aprendizaje de las personas con discapacidad en relación con los LPESI.		Analizar la implementación de los apoyos pedagógicos inclusivos que desarrollan los docentes de la UGC, con respecto al acuerdo 007 de la política institucional.		
ACTIVIDADES						
1.1.1.	1.1.2.	1.1.3.	1.2.1.	1.2.2.	1.3.1.	1.3.2.
Revisión documental (Plan Sectorial 2010 - 2014 Documento N° 9).	Identificación de las características de participación, pertinencia, permanencia, equidad, diversidad e interculturalidad presentes en el Plan Sectorial 2010 - 2014.	Revisión documental (Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva).	Análisis de la Política Institucional de Inclusión ¡UGC para Todos!	Relación acuerdo 007 y LPESI.	Encuestas estudiantes	Encuestas docentes UGC
DESCRIPCIÓN						
1.1.1	Plan Sectorial 2010-2014 por el MEN, en el cual se enmarcan los retos y avances educativos para la disminución de brechas en acceso y permanencia entre población rural – urbana, poblaciones diversas, vulnerables y por regiones especialmente en temas de atención a población con necesidades educativas diversas.					

1.1.2	Identificar las características que se definen en la educación inclusiva atendiendo la diversidad en la comunidad educativa.
1.1.3	Relacionar las características participación, pertinencia, permanencia, equidad, diversidad e interculturalidad presentes en el Plan Sectorial 2010 - 2014, con los conceptos inclusivos que se encuentran en los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva, por el cual se definen estrategias y acciones pertinentes para una educación de calidad.
1.2.1	Análisis de la Política Institucional de Inclusión ¡UGC para Todos!, en el cual determinan alcances y definiciones de una educación inclusiva solventando las necesidades académicas de las diversas poblaciones que cuenta la comunidad grancolombiana.
1.2.2	Relación de los alcances y acciones del acuerdo 007 UGC, en relación con las características evidenciadas en los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva.
1.3.1	Evidenciar las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes de la UGC, por medio de una encuesta que permita recoger información precisa acerca de las experiencias educativas inclusivas. Para ello, se tomarán en cuenta docentes que hayan tenido en sus clases estudiantes con discapacidad y/o docentes activos de la UGC que, a pesar de no haber tenido estudiantes con discapacidad, permitan identificar su conocimiento acerca del acuerdo 007 y su implementación.
1.3.2	Recoger información por medio de las encuestas, a partir de las experiencias en las prácticas pedagógicas mínimo un semestre, sobre casos puntuales que han asumido los docentes de la Facultad de Educación de la UGC, en términos inclusivos que permitan evidenciar los apoyos pedagógicos inclusivos involucrados en las aulas y/o espacios de atención, que surgen a partir de las vivencias y percepciones.

Nota. La tabla 1 presenta los objetivos y la ruta metodológica para la recolección de datos de cada uno de ellos. Elaboración propia.

Lo anterior, permite establecer las herramientas de recolección de la información e identificar, como resultado: la relación entre lo que se aplica con los lineamientos inclusivos (prácticas y teoría); analizar los procesos inclusivos de las aulas de la UGC con respecto a las adaptaciones curriculares; realizar una matriz donde se identifiquen: los apoyos, instrumentos, procesos y dificultades que evidencian los docentes universitarios; y contrastar los seis aspectos (calidad, equidad, participación, pertinencia, interculturalidad, diversidad) que se generan en los lineamientos LPESI, a la luz de los resultados evidenciados con los procesos inclusivos de la UGC a partir del análisis de acuerdo con la ruta metodológica de cada uno de los objetivos específicos.

Análisis de objetivos

Plan Sectorial.

Como documento de análisis concerniente a los retos y avances de la educación en Colombia entre los años 2009 y 2011, se presenta el Plan Sectorial 2010 – 2014, texto que se toma como referencia dado que, desde allí, surgen las categorías (participación, pertinencia, calidad, equidad, diversidad e interculturalidad) bajo las cuales se plantearán posteriormente los lineamientos iniciales de la educación superior inclusiva. El cual, refiere la justificación legal bajo la cual aparecen las distintas estrategias presentadas por el gobierno nacional para responder a estándares de calidad que interrelacionan procesos de evaluación y autoevaluación en relación con dinámicas desde las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Ciencias Ciudadanas, siendo, estas últimas, indispensables en el entendimiento y análisis de la sociedad, la construcción de la misma y la educación que permite el ejercicio de los derechos humanos de acuerdo a la búsqueda que propone el MEN con respecto a la calidad educativa.

Así las cosas, se identifica que el propósito del MEN, dentro del Plan Sectorial, es analizar los motivos de los resultados bajos en las áreas básicas en la educación básica, media y secundaria, y las necesidades de calidad en la educación técnica, tecnológica y superior. De tal forma, es importante indicar que surge la política de calidad educativa desde la premisa de la creación de proyecto de vida con la finalidad de promover el aseguramiento de una calidad en la educación en todos los niveles de manera integral. Con lo anterior, es posible identificar el Sistema Nacional de Evaluación (SNE) que, a través de pruebas como Saber 5°, Saber 9°, Saber 11° y Saber Pro, permiten identificar y estandarizar resultados en los procesos educativos (cabe aclarar que el documento Plan Sectorial 2010-2014, no contempla dentro de su análisis las pruebas Saber 3°).

De esta manera, surge el Plan Nacional de Desarrollo PND, (MEN, 2011), documento creado por el Gobierno Nacional para presentar las estrategias y rutas para un crecimiento desde la competitividad y la sostenibilidad, desde el planteamiento de lineamientos que permitan alcanzar el desarrollo regional y territorial, al igual que la consolidación de la paz y la prosperidad social; adicionalmente, éste propone la educación con enfoque en la calidad educativa desde perspectivas tales como: la calidad educativa en los distintos niveles de formación académica, la transformación de la calidad en la educación, la calidad con miras a la equidad, y el Programa Nacional de Formación de Educadores. Todo ello, con la finalidad de fomentar una educación que responda a estándares nacionales e internacionales de una educación que permita la adquisición de competencias.

Entonces, el SNE, no solo aparece como un elemento de perspectiva futura en la búsqueda de la calidad educativa de los distintos niveles de formación a nivel nacional, sino que, a su vez, permite identificar las fortalezas y oportunidades de mejora que se encuentran en el sistema educativo. Por consiguiente, resulta imperativo realizar un análisis con respecto a los resultados encontrados por el MEN con respecto a las pruebas anteriormente mencionadas y, de allí, las estrategias que subyacen. En primer lugar, se encuentran los resultados de las pruebas Saber 5° en cuanto a zonas urbanas y rurales del año 2009:

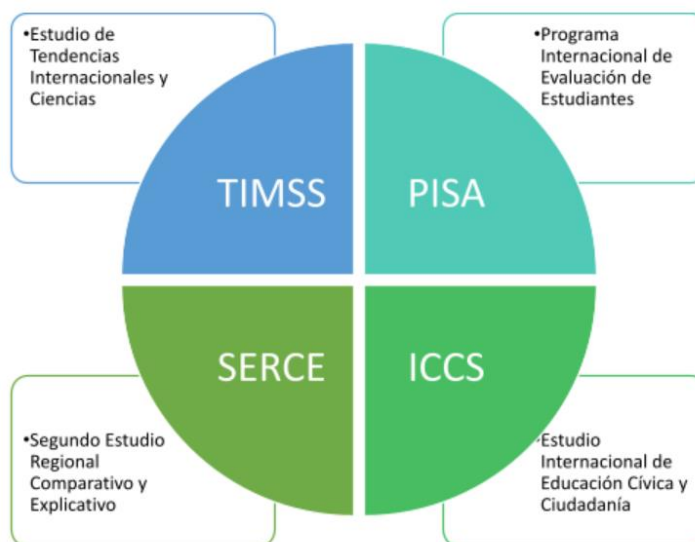
Tabla 2*Resultados pruebas Saber 5° del año 2009*

Nivel de desempeño		Insuficiente y mmo	Satisfactorio	Avanzado
Lenguaje	Oficial	65%	27%	7%
	Privado	34%	34%	29%
	Urbano	56%	38%	13%
	Rural	72%	22%	6%
Matemáticas	Oficial	73%	15%	8%
	Privado	42%	30%	28%
	Urbano	65%	22%	13%
	Rural	76%	16%	8%
Ciencias	Oficial	75%	19%	6%
	Privado	45%	32%	23%
	Urbano	68%	22%	10%
	Rural	76%	17%	7%

Nota. La tabla 2 presenta los resultados obtenidos en la prueba Saber 5° del año 2009 en instituciones de educación básica de carácter oficial y privado en escenarios urbanos y rurales. Tomado del “Plan Sectorial 2010 – 2014”, MEN (2010). (https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf)

Lo anterior, permite identificar, no solo un bajo rendimiento a nivel general en las áreas de ciencias, matemáticas y lenguaje en los distintos ambientes de aprendizaje, entendidos como espacios más allá del aspecto físico y que contemplan las condiciones (sociales, humanas, culturales y psicológicas) apropiadas para el desarrollo del proceso educativo, sino que, además, deja el cuestionamiento acerca de cuáles son las estrategias que se deben llevar a cabo para mejorar en la educación básica y media.

Por consiguiente, el Gobierno Nacional y el MEN, procuran el mejoramiento de los estándares presentes en la educación colombiana en todos los niveles (básica, media, secundaria, técnica, tecnológica y superior), que le permita responder a la educación en Colombia ante las distintas pruebas internacionales y de acuerdo con las exigencias de calidad de la UNESCO y la OCDE. A continuación, se relacionan las pruebas internacionales:

Figura 4*Pruebas estandarizadas internacionales*

Nota. La figura 4 presenta las cuatro pruebas en las cuales el gobierno colombiano pretende obtener resultados óptimos que le permitan competir con los países que también las presentan. Adaptado del Plan Sectorial 2010 – 2014 (2010). (https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf)

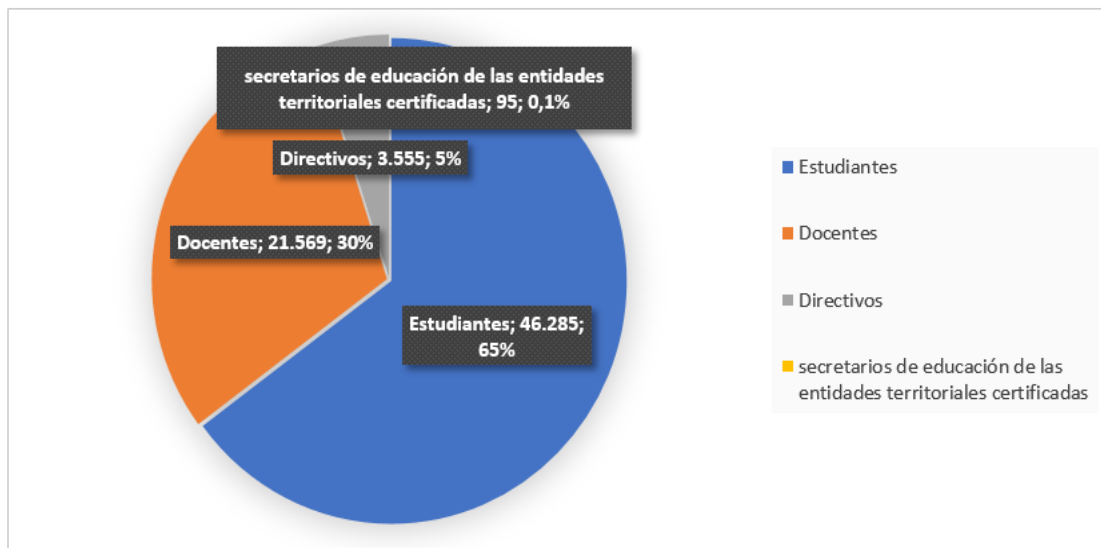
Así, surge en la educación colombiana un reto con respecto a la calidad desde seis ámbitos distintos (calidad, diversidad, interculturalidad, participación, pertinencia y equidad), de la mano con un proceso autoevaluativo con base a la guía No. 34 “Sistema de Mejoramiento de la Calidad”, del MEN (2008); el cual, pretende organizar el ciclo educativo enfocado a la calidad en relación con tres aspectos indispensables: primero, el proceso de autoevaluación institucional, posteriormente, el desarrollo de planes de mejoramiento por parte de la institución educativa de acuerdo con las fortalezas y debilidades encontradas en la autoevaluación y, por último, el seguimiento de los planes de mejoramiento por parte de la institución y del MEN. Así mismo, con base a los retos de equidad y diversidad en la educación a nivel nacional, una de las secciones de la Guía No. 34, está “dedicada especialmente a la comprensión y uso del índice de

inclusión, como una herramienta poderosa para garantizar atención en términos de equidad a todos nuestros estudiantes” (p. 6).

Para ello, el MEN se sirve, también, de la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE) dirigida a los estudiantes, docentes, directivos y secretarios de educación a nivel nacional, de manera que se puedan identificar las razones de deserción y las estrategias de permanencia, participación y equidad en el ámbito educativo. Para tal encuesta, los entes encargados (el MEN, la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)), quienes realizaron el ejercicio, distribuyeron la población de muestra de la siguiente manera:

Figura 5

Población encuesta generada por la ENDE



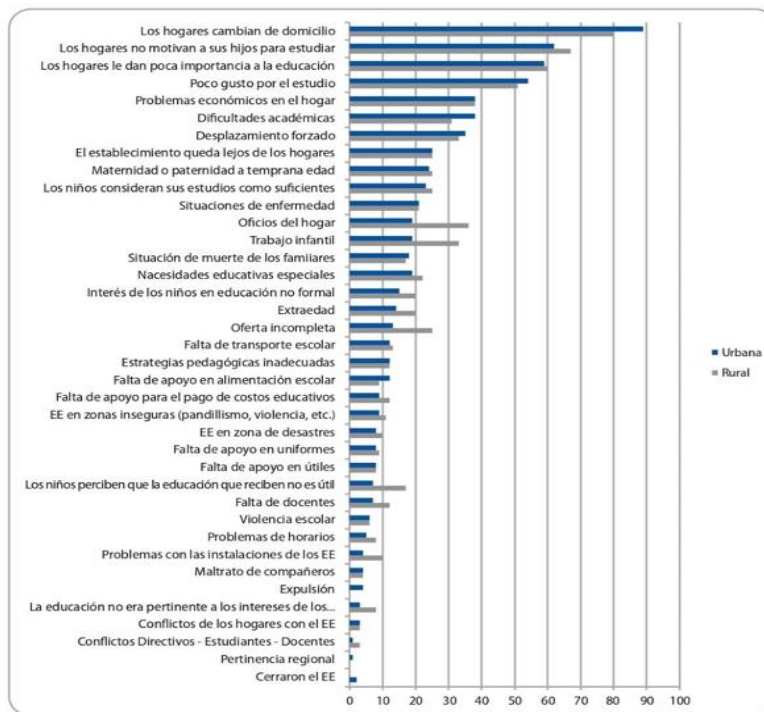
Nota. La figura 5 presenta la población tomada como referencia de la muestra para el desarrollo de la ENDE. Adaptada del MEN (2011). (<https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014>)

La ENDE, entonces, no solo funciona como recurso de análisis desde el rol docente y su aporte dentro del proceso educativo, sino que, además, resulta un consolidado desde la

perspectiva acerca del contexto estudiantil y la gestión desde los directivos. Así, la encuesta realizada a nivel nacional arrojó los siguientes resultados:

Figura 6

Resultados de pruebas año 2009-2010



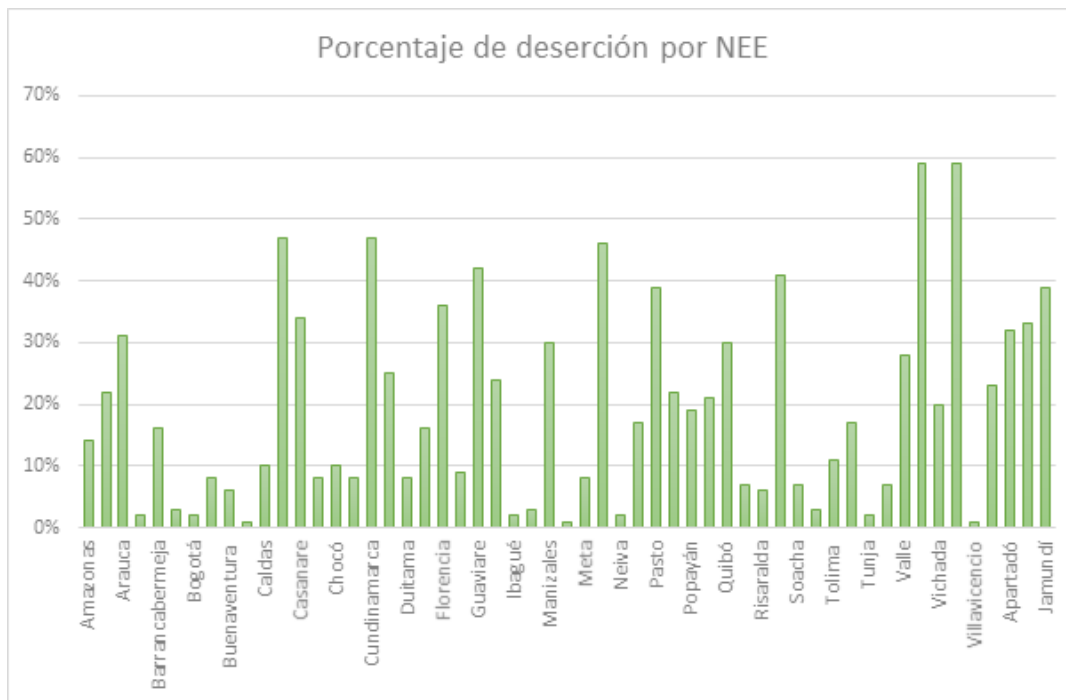
Nota. La figura 6 presenta los resultados obtenidos en la ENDE del año 2009-2010 en instituciones de educación básica, media y secundaria de carácter oficial y privado en escenarios urbanos y rurales. Tomado de “Plan Sectorial 2010 - 2014”, MEN (2011). (https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf)

Lo anterior, muestra que, aun cuando las principales problemáticas que generan la deserción son que: *los hogares cambian de domicilio, los hogares no motivan a sus hijos para estudiar y los hogares le dan poca importancia a la educación*, también preocupa que, en promedio, el 20% de los casos se dan a causa de la falta de atención a la eliminación de barreras

de aprendizaje. Aún más, se evidencia tal situación cuando se analiza por departamentos, ciudades y municipios:

Figura 7

Porcentaje de deserción a nivel nacional



Nota. La figura 7 presenta el porcentaje de deserción por NEE entre departamentos, ciudades y municipios a nivel nacional. Adaptado del MEN (2011). (https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf)

Lo anterior, permite identificar, desde la información tomada como referencia del MEN, que la situación de deserción de un 19% a nivel nacional debido a la falta de atención a la eliminación de barreras de aprendizaje, hace parte de los retos que se proponen dentro del Plan Sectorial como parte de una enseñanza integral y un acceso a la educación que responda a la atención a la diversidad y una calidad educativa relacionada con la equidad. Adicionalmente, dentro de la revisión del Índice de Inclusión en la Educación Superior (INES) (MEN, 2016), se

encuentra un compilado del conocimiento e implementación de políticas institucionales que responden a la inclusión de acuerdo con el reconocimiento de las barreras de aprendizaje y el enfoque de participación con respecto al Plan Sectorial. Para ello, el MEN realizó un estudio con respecto a las prácticas inclusivas que se solicitan en el Plan Sectorial y los LPESI del año 2010 y 2013 respectivamente, dentro de catorce Instituciones Educación Superior (IES):

Tabla 3

Caracterización de barreras de aprendizaje y participación de IES

IDEN- TIFICA- CIÓN	A1. BARRERAS PARA EL APRENDIZA- JE Y LA PARTICIPACIÓN				A2. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERI- ZACIÓN DE ESTUDIANTES DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA			
	Existe y se implementa	Existe y no se imple- menta	No existe	No sabe	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe
IES1	55.17%	11.76%	8.52%	24.54%	53.75%	33.67%	2.84%	9.74%
IES2	36.22%	19.90%	10.71%	33.16%	35.20%	46.94%	10.71%	7.14%
IES3	41.72%	15.89%	18.54%	23.84%	33.11%	47.68%	11.26%	7.95%
IES4	71.89%	7.57%	2.70%	17.84%	31.35%	58.92%	4.86%	4.86%
IES5	63.16%	13.82%	13.16%	9.87%	46.71%	35.53%	7.24%	10.53%
IES6	60.00%	7.14%	10.00%	22.86%	38.57%	41.43%	7.14%	12.86%
IES7	58.14%	11.30%	11.30%	19.27%	34.88%	48.17%	5.65%	11.30%
IES8	67.66%	8.46%	5.97%	17.91%	44.28%	36.82%	5.47%	13.43%
IES9	64.00%	8.80%	10.40%	16.80%	32.80%	44.80%	7.20%	15.20%
IES10	37.71%	17.14%	13.71%	31.43%	17.71%	46.29%	13.71%	22.29%
IES11	75.40%	5.83%	0.97%	17.80%	48.22%	25.89%	6.80%	19.09%
IES12	69.33%	9.33%	8.67%	12.67%	58.33%	28.33%	6.00%	7.33%
IES13	67.83%	7.01%	9.87%	15.29%	39.81%	31.53%	7.32%	21.34%
IES14	92.47%	2.69%	0.54%	4.30%	72.31%	20.43%	1.34%	5.91%
TOTAL	63.76%	9.90%	8.01%	18.33%	45.57%	36.42%	6.13%	11.87%

Nota. La tabla 3, presenta los porcentajes de creación de políticas institucionales que permitan disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación en las IES y la identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva; estudio realizado a través de encuesta a catorce IES. Tomado de “Índice de Inclusión en Educación Superior”, MEN (2016). (https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)

En la tabla 3, se puede identificar que, al igual que en la educación básica, media y secundaria, la educación superior en Colombia, para el año 2016, ha realizado avances significativos con respecto a la educación inclusiva, pero no lo suficientemente eficaces respecto a las NEE que presentan los estudiantes. Como bien se evidencia, en las catorce IES, el 36,24% no tienen o no implementan políticas institucionales inclusivas, al igual que en un 54,42% no se identifica ni caracteriza en su totalidad a los estudiantes con discapacidad por parte de la institución educativa.

Todo ello, resulta como una falencia en cuanto a la posibilidad de cualificar los procesos educativos inclusivos que pretenden hacer parte de una educación de calidad con respecto a estándares nacionales e internacionales que buscan acreditar la calidad y cerrar las brechas de acceso. Así, el Plan Sectorial presenta retos y avances con respecto a las seis características de una educación inclusiva:

Tabla 4

Retos y Avances Plan Sectorial 2010-2014

	Retos	Avances
Equidad	<ul style="list-style-type: none"> • Generar igualdad de oportunidades para la población colombiana a través de una educación de calidad y la disminución de las brechas de la inequidad. • A través de la estrategia “De Cero a Siempre”, se busca disminuir las diferencias en cuanto a calidad, acceso e inequidad existentes en el sistema educativo colombiano. • Implementar el Plan Nacional de Lectura y Escritura en seis mil novecientas instituciones educativas con la finalidad de atender a la población con NEE. Así mismo, se pretende que para el año 2014 todas las secretarías de 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la expansión de proyectos etnoeducativos para la población indígena y la formulación de un esquema de atención adecuado para la población con NEE. Además, procura la atención de la población en situación de desplazamiento a través del programa UNIDOS.

	educación hayan implementado las orientaciones al respecto.	
Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la pertinencia a través de un sistema educativo incluyente y con flexibilidad pedagógica en todos los niveles educativos a través de una articulación coherente entre los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar un trabajo conjunto entre los Centros de Innovación Educativa Regional (CIER) y las IES, entidades territoriales y el sector productivo, de manera que se desarrolle la investigación y la producción de contenidos educativos.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar el presupuesto para recursos en educación que permitan mejorar la capacidad de las instituciones educativas oficiales y privadas. • Garantizar el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como parte del proceso educativo desde la creatividad y el avance tecnológico y científico. • Promover el acceso a una educación integral por parte un millón doscientos mil niños y niñas a 2014, en especial la población vulnerable, rural, indígena y afrodescendiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar el Programa de Atención Integral para la Primera Infancia (PAIPI) como estrategia articuladora entre entidades territoriales, sectores e instituciones nacionales y regionales a partir de la alianza con el MEN y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Lo anterior, con la finalidad de brindar una educación inicial integral.
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir las brechas de acceso en la educación urbana y rural a partir de la educación pertinente y la gestión del sector educativo. • Constituir lineamientos pedagógicos con un enfoque inclusivo, equitativo, solidario y de calidad, que permitan mejorar en el desarrollo del proceso educativo. • Consolidar un sistema de evaluación y autoevaluación que permita generar oportunidades del contexto y la competitividad del país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los procesos de registro calificado y reconocimiento de instituciones educativas desde la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES).
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Promover mecanismos y estrategias que fomenten el respeto por la diversidad (según etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social) y que, así mismo, aseguren la inclusión de la población con discapacidad y la generación de condiciones para la atención especial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación del programa Transformación de la Calidad, un plan de formación mixto (virtual y presencial), que permita hacer un acompañamiento constante al desempeño docente de aquellos educadores que son tutores. De esta forma, se brindarán los apoyos

		necesarios para quienes atienden a población con NEE.
Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> Plantear lineamientos que permitan consolidar aspectos determinantes para una educación inicial intersectorial e intercultural desde el desarrollo humano, la participación ciudadana y la utilización de los elementos tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (PEC), de acuerdo con la denominación de cada pueblo, como parte del diseño de modelos pedagógicos y planteamientos curriculares de acuerdo con las necesidades propias de la comunidad.

Nota. La tabla 4 presenta los retos y avances con respecto a las seis características inclusivas que se encuentran en el Plan Sectorial. Adaptado de “Plan Sectorial” por MEN. 2010 – 2014 (2010).

Así las cosas, dentro de los retos y avances propuestos en el marco del Plan Sectorial 2010-2014, cabe resaltar el énfasis en la educación integral encaminado en la búsqueda, en primer lugar, de la calidad de la educación en todos los niveles incluyendo la población urbana y rural, seguido de la disminución de barreras en el acceso y permanencia que se presenta en la mayoría de los casos con las poblaciones diversas y vulnerables, buscando una equidad y, en última medida, en fortalecer la gestión del sector educativo en términos de eficiencia, participación y transparencia. Por lo tanto, se puede afirmar que:

La calidad de la educación está relacionada con múltiples factores: las metodologías de enseñanza y aprendizaje, la formación de sus educadores, los sistemas de evaluación implementados, la manera en que estén articulados los niveles de formación, la capacidad e infraestructura institucional y el marco conceptual y jurídico que organiza y da soporte al sistema educativo, a través del cual se hace explícito que la educación de calidad es un derecho al que todos los ciudadanos deben acceder (MEN, 2010, p. 24).

Así mismo, se entiende que diversidad, equidad, participación e interculturalidad son características que inciden directamente por y para el estudiantado, retos que sirven de apoyo en

la consolidación de logros en productividad y competitividad que se manejan de manera consciente, responsable e independiente.

Calidad, participación, equidad y pertinencia, son figuras que involucran a todas las figuras educativas, y son aquellas dimensiones que inciden en las transformaciones pedagógicas, es allí donde la educación se transforma y se estructura rigurosamente en el currículo, los planteamientos, contenidos, mallas, entre otros; teniendo presente información de base relacionándolo con las características y potencialidades de los estudiantes. Para así, consolidar y socializar los resultados en respuesta a los retos propuestos, implementar lineamientos y nuevas estrategias, de esta manera, fortalecer los niveles académicos técnicos, tecnológicos y educación superior, en el caso de las instituciones de educación superior la atención integral acoge también los niveles en diplomados y especializaciones respondiendo a las particularidades de cada sector.

Teniendo en cuenta todas estas particularidades, se deberá tener un seguimiento en la permanencia y posibles deserciones que presenten los estudiantes:

En el país, la deserción en el nivel universitario alcanza el 45,3%, lo que significa que uno de cada dos estudiantes que ingresa a la educación superior no culmina sus estudios, el problema es mayor en el nivel técnico y tecnológico donde la deserción llega a niveles del 60% y el 53% respectivamente. (MEN, 2010, p. 73).

Del mismo modo, asegurar la calidad a través de visitas a registros calificados, y acreditación de programas e instituciones de educación superior. Siendo así, estas certificaciones y acreditaciones fortalecen e integran con excelencia y calidad educativa a las instituciones contribuyendo en los avances de interculturalidad, en el prestigio y reconocimiento garantizando

conocimientos amplios, aportando en los procesos institucionales e individuales de los estudiantes formados y graduados:

Este objetivo requiere mejorar los sistemas productivos, razón por la cual a 2014 la participación de la educación técnica profesional y tecnológica en el total de la matrícula deberá alcanzar el 45% (superar en 12 puntos el 33% que presenta en 2010). En estos niveles de formación se generarán 440.000 nuevos cupos y se trabajará para que el 40% de los programas estén diseñados bajo el enfoque de formación por competencias. (MEN, 2010, p. 71).

Consecuentemente, se puede afirmar que el MEN propone seis características de calidad en la educación, en cada uno de los distintos niveles (básica, media, secundaria, técnica, tecnológica y universitaria) a partir de tres aspectos fundamentales: primero, la educación desde procesos evaluativos y autoevaluativos concernientes al SNE como parte del proceso de acreditación de las carreras universitarias; en segundo lugar, la disminución de las brechas de la inequidad y el acceso a la educación, en especial en la educación básica, media y secundaria; por último, la atención a la población con discapacidad de acuerdo con los LPESI.

Así las cosas, desde el MEN, se establece una estrategia a través de un proceso multidimensional que encierre los factores fundamentales que permiten establecer una mejora constante dentro de la idea de inclusión que se pretende en la educación colombiana. Ergo, se entiende la participación desde dos perspectivas; en primer lugar, como aquellas bases conceptuales que contribuyen en la formación de una ciudadanía democrática y la construcción de una política que promueva la justicia social; además, la participación, en la educación colombiana, corresponde a la contribución de todas las personas en búsqueda de una calidad educativa. Por otra parte, la diversidad se entiende desde la importancia de rescatar la identidad y

las particularidades de los ciudadanos, sea por orden social, cultural, económico, político, etc.

Corresponde, entonces, a entender y atender cada una de las situaciones que presentan los estudiantes de acuerdo con sus necesidades y el objetivo de calidad. Adicionalmente, se entiende la interculturalidad como parte de la relación e interacción entre los distintos grupos, cuya finalidad es aprender unos de otros, no simplemente interactuar, sino que, por el contrario, se establezca un diálogo entre los distintos actores del proceso educativo.

Lo anterior, permite, a través del aprendizaje continuo y grupal, generar nuevas perspectivas de los procesos educativos inclusivos que van encaminados a la calidad. Además, se puede establecer una relación directa con la equidad, cuarta característica de la educación superior inclusiva, como parte de la estrategia pensada para generar distintas posibilidades de accesibilidad a la educación y tener una educación pensada sus capacidades y particularidades. Por consiguiente, en la quinta característica, se establece, a su vez, la pertinencia, que a través de la incidencia en el contexto social y cultural respondiendo a las necesidades como parte de la transformación del contexto. Es decir, una educación que no sea mecánica, sino que también tenga los fundamentos necesarios para entender cada situación que se presente al estudiante. Por último, el MEN establece formalmente el concepto de calidad, sexta y última característica, como parte del mejoramiento continuo de la educación, no solo desde un concepto teórico; sino que, debe apuntar a los procesos humanos, los planteamientos curriculares, la infraestructura óptima para la atención a los estudiantes, las herramientas y estrategias metodológicas de los docentes y de la institución y el progreso educativo.

Por consiguiente, desde el Plan Sectorial y los LPESI, resulta bastante claro evidenciar cómo se busca trabajar para generar una educación superior inclusiva de calidad. Asimismo,

establece un diálogo directo con las IES para que éstas planteen, de manera autónoma, la forma en la cual se pretende dar seguimiento y cumplimiento a las características que se proponen.

Todo lo anterior, es de importancia en la presente investigación dado que permite entender dos perspectivas necesarias en el desarrollo de la política de educación inclusiva a nivel nacional y, a su vez, a nivel institucional como lo es el acuerdo 007. En primer lugar, se reconoce de dónde surge la necesidad de establecer una educación inclusiva y cómo, de manera directa, es cada vez más notable la necesidad de proponer estrategias de disminución de las barreras de aprendizaje en todos los niveles educativos para responder a una educación de calidad, permitir el acceso a la educación y evitar la deserción estudiantil como un proceso creciente. Es decir, lo que estos dos documentos base proporcionan al proyecto, articulando la política y los sistemas educativos, es la orientación y condiciones que deben tener las IES, para garantizar y velar por una educación incluyente, con flexibilidad pedagógica y pertinencia educativa respetando la diversidad que se encuentran en las aulas de clase.

En segundo lugar, es un aporte al objetivo principal de la investigación actual como insumo para conocer a fondo las seis categorías de calidad de la educación superior inclusiva permitiendo así, entender el enfoque y análisis documental en relación con la propuesta de incidencia en el acuerdo 007; así mismo, conocer de qué manera se está abordando la educación inclusiva desde políticas nacionales y lo que puede realizar la UGC para responder a ello. De igual manera, se ven reflejados y relacionados con el marco metodológico, específicamente en los instrumentos de recolección de datos, fortaleciendo las encuestas y talleres, establecidos en la presente investigación.

Implementación de las estrategias planteadas en los LPESI en relación con el acuerdo 007 de la UGC.

El plan sectorial 2010-2014, tiene como objetivo primordial una educación para todos los estudiantes, en relación con la calidad educativa, apostando a una transformación incluyente, es por ello, que este tema se aborda desde los LPESI. El documento en mención, precisa ciertas estrategias y acciones enfocadas en la educación superior, que gira en torno al desarrollo inclusivo para convertirse en un componente clave de estos procesos, encaminado en seis características (pertinencia, participación, diversidad, calidad, equidad e interculturalidad) que contribuyen al proceso académico, la estructura administrativa y las políticas institucionales que se definen dentro del marco de la educación superior con bases conceptuales sólidas como los currículos flexibles adaptados, planes de estudios didácticos, servicios de apoyos pedagógicos, entre otros, que permitan generar procesos académicos inclusivos.

Como lo indica el MEN (2013), los lineamientos sustentan una educación inclusiva en educación superior, fundamentada en tres capítulos, los cuales son:

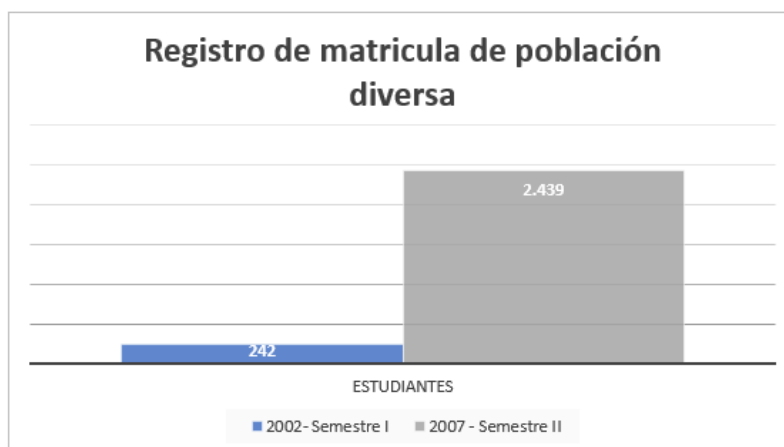
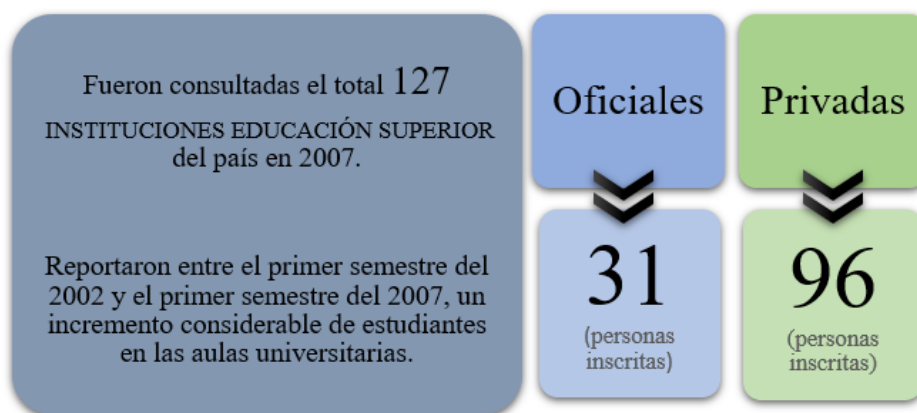
El primer capítulo expone de manera general las bases conceptuales sobre el tema y las principales características de la educación inclusiva (I). El segundo capítulo examina cuál ha sido la dinámica de la educación inclusiva en educación superior y pone de presente los principales retos que enfrenta el sistema (II). El tercer capítulo presenta las estrategias y acciones de política pública implementadas desde el VES [Viceministerio de Educación Superior], para seguir haciendo de la educación inclusiva una realidad social transformadora en el contexto colombiano, aliada de la paz y la reconciliación con un

enfoque de reparación (III). Esta estructura la completa un anexo que presenta el marco normativo que sustenta este paradigma educativo. (pp. 18-19)

La educación inclusiva en instituciones de educación superior comienza con bases sólidas en el año 2007, a partir de un estudio desarrollado por el MEN en conjunto con el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia (CID), para identificar las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en el sistema educativo, en el cual se evidenció que:

Figura 8

Registro e identificación de condiciones



Nota. La figura 8 presenta el estudio para la identificación de las condiciones en Universidades y el registro de población diversa, matriculada en el periodo 2002–2007. Adaptado de los LPESI (2013). (https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf)

Dicho estudio, como se refleja en la figura 5, deja en evidencia, en primera medida, el aumento de matrículas de las poblaciones diversas en las universidades, tanto oficiales como privadas, en el cual las universidades y los actores educativos tienen como meta principal transformar las estrategias políticas y académicas, contribuyendo al enfoque inclusivo a partir de las particularidades y necesidades en los procesos de educación de estas poblaciones; en segundo lugar, no solo se generan cambios conceptuales y de expresiones, sino que da paso a la detección de barreras de aprendizaje y en la participación de las poblaciones diversas, estas barreras se evidencian en contextos académicos, sociales, culturales, personales, oficiales, religiosos, entre otros, que impiden en muchos casos la participación y permanencia en los ciclos de estudio universitarios.

A partir de los retos y avances evidenciados, se presentan estrategias y acciones para disminuir las barreras, y al mismo tiempo desarrollar propuestas para alcanzar una educación superior inclusiva pertinente, para cumplir con el objetivo principal de una “Educación para Todos”. Es por ello, que a continuación se presentan retos, características y estrategias que se contemplan en los lineamientos para que las IES los tengan en cuenta para el proceso inclusivo.

Tabla 5

Retos, características y estrategias de los LPESI

Retos	Características	Estrategias
	Procesos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> ● Misión y visión institucional ● Proyecto institucional ● Planeaciones curriculares 	Analizar los currículos para transformarlos en currículos flexibles y adaptarlos según los contextos y perspectivas interdisciplinarios. (Herramientas TIC)

<p><u>Procesos académicos inclusivos</u></p> <p>Se caracteriza por la flexibilidad, proyección social y enfoque interdisciplinar facilitando el aprendizaje y desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil.</p>	<p>(en diferentes programas académicos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Flexibilidad pedagógica (en formas de enseñanza y aprendizaje) ● Acompañamiento pedagógico ● Evaluación permanente, flexible y participativa ● Formación integral en procesos inclusivos ● Apoyo pedagógico ● Infraestructuras accesibles 	<p>Producir planes de estudios innovadores que estén relacionados con los currículos flexibles, procesos de aprendizaje de las particularidades de las poblaciones diversas.</p>
<p><u>Profesores inclusivos</u></p> <p>Es aquel que fomenta espacios y transforma los procesos pedagógicos, valorando la diversidad en términos de equidad y respeto por la interculturalidad.</p>	<p>Procesos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de currículos ● Innovación en contenidos y metodologías ● Transformador de prácticas pedagógicas ● Valorar la diversidad ● Acción pedagógica en didácticas accesibles ● Utiliza material accesible 	<p>Implementar mecanismos para promover cambios inclusivos, comprendiendo a los docentes como actores principales.</p>
<p><u>Espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva</u></p> <p>Son construcciones colectivas con diferentes actores educativos y</p>	<p>Procesos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Espacios de diálogos ● Conocer y Valorar las culturas ● Interdisciplinariedad entre espacios de conocimiento y espacios culturales ● Intercambio e interconexión cultural ● Transferencia y apropiación social ● Investigación y creaciones artísticas culturales con impactos científicos-sociales 	<p>Contar con el apoyo y trabajo interdisciplinar para fomentar espacios incidiendo en las políticas institucionales.</p>
		<p>Estructurar programas y grupos de investigación relacionados con la educación superior inclusiva, para abordar temáticas de diversidad, accesibilidad, currículos flexibles, entre otros.</p>
		<p>Organizar grupos de semilleros investigativos sobre temas de</p>

<p>sociales, para concientizar y transformar espacio.</p>		<p>educación inclusiva para la comunidad universitaria.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva</u></p> <p>Entidades administrativas que están articulados con el plan de desarrollo institucional para dar cumplimiento a las estrategias y acciones de educación inclusiva.</p>	<p>Procesos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Infraestructuras accesibles ● Procesos académicos y administrativos relacionado con la inclusión ● Recursos humanos con énfasis inclusivos 	<p>Crear un equipo interdisciplinar con conocimientos base, para articular lo administrativo y académico, que trabaje de cerca con bienestar universitario, para la atención a las poblaciones diversas.</p> <p>Contando con el equipo interdisciplinar y otros profesionales en inclusión, crear una dependencia para abordar los temas inclusivos con aspectos académicos, administrativos, sociales, culturales, entre otros.</p> <p>Innovar en proyectos financieros que permitan a los estudiantes acceder al sistema educativo universitario, por medio de subsidios y/o becas, por otro lado, buscar alternativas viables de financiación para la permanencia de los mismos.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Política institucional inclusiva</u></p> <p>Se caracteriza identificar, examinar y minimizar las barreras para el aprendizaje orientado en el plan estratégico y política institucional con enfoque inclusivo.</p>	<p>Procesos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar las barreras que impiden la participación del ejercicio inclusivo ● Caracterización de la población diversa ● Procesos de acceso y permanencia ● Acciones de acompañamiento (académicos y de bienestar universitario) ● Participación de la población universitaria 	<p>Promover cambios en el proyecto institucional relacionado con la educación inclusiva, articulando con lo que se ha estado trabajando en las IES, teniendo en cuenta las características planteadas en el documento de lineamientos.</p> <p>Identificar las barreras en el sistema educativo universitario, y por medio de estudios y proyectos minimizarlas progresivamente.</p> <p>A partir de los análisis y conclusiones de los proyectos e investigaciones sobre las dificultades y barreras que presenta la educación superior, definir planes de acompañamiento.</p>

Nota. La tabla 5 presenta retos, características y estrategias con respecto al proceso inclusivo que deben tener las IES. Adaptado de “LPESI, sección Principios y retos para promover una política de educación superior inclusiva en Colombia” por MEN. (2013).

Gracias a estos lineamientos dentro del énfasis de la política educativa, es posible pensar en una educación inclusiva, que entiende la diversidad, los contextos y las culturas de quienes están asistiendo a las entidades de educación superior, los actores educativos tendrán ideas conceptuales y herramientas base para fomentar estrategias para la equidad y la inclusión social, incidiendo en la disminución de barreras y brechas existentes entre las instituciones, la sociedad y las poblaciones diversas evidenciadas en la realidad colombiana.

Entonces, se proyecta contar con docentes inclusivos haciendo referencia a las cualidades de estos, ya que son parte central del proceso educativo, lo que significa, que son partícipes y promueven un cambio desde su rol y en los mecanismos implementados en las prácticas pedagógicas respondiendo a la diversidad de las aulas. Es por ello, que se invita a promover espacios que aborden temáticas interdisciplinarias sobre accesibilidad, diversidad, adaptaciones, entre otros; dichos programas o semilleros proporcionan la participación estudiantil fomentando un diálogo de saberes con el fin de contribuir a la inclusión.

Así las cosas, la estrategia propuesta por los LPESI está enfocada en el sistema de educación superior, el cual, gira en torno al desarrollo inclusivo que pretende establecer una educación de calidad con base en la promoción de la equidad y la inclusión. De tal manera, se transforma desde los procesos institucionales para convertirse en un componente clave del cambio del paradigma de inclusión, encaminado en seis características que contribuyen al proceso académico, la estructura administrativa y las políticas institucionales.

Por ello, se recomienda a las instituciones de educación superior contar con áreas interdisciplinarias donde se articulen los procesos de flexibilización académica, administrativa y

financiera, fortaleciendo los procesos de acceso y permanencia para respaldar acciones inclusivas. A partir de los componentes anteriores, se busca relacionar la implementación de los apoyos pedagógicos inclusivos que se le brinda a los docentes desde la política institucional, en el acuerdo 007. Los cuales, comprenden apoyos educativos que minimicen las barreras excluyentes que encuentran en las aulas; dicho documento estará sujeto a revisiones y cambios continuos según las necesidades y dificultades que se presentan en los planes educativos.

En primer lugar, resulta necesario identificar de qué manera se encuentra distribuida la política institucional, acuerdo 007 ¡UGC para todos! La cual, presenta un esquema conceptual de la siguiente manera: primero, contexto legislativo colombiano acerca de los procesos inclusivos llevados a cabo en el país; en segundo lugar, la aprobación por parte del cuerpo administrativo de la UGC con respecto al acuerdo 007; posteriormente, las disposiciones generales de la política institucional en mención (justificación como parte del avance cultural y social, al igual que como ha sucedido con la tecnología en el ámbito educativo; y el alcance como forma de participación de toda la comunidad educativa y la implicación en procesos evaluativos, las metodologías y el desarrollo de las dinámicas en el aula en los niveles de pregrado y posgrado); asimismo, presenta las definiciones de los términos relacionados con inclusión para la comprensión de la norma; luego, las ramas impactadas que se encuentran relacionadas con las distintas áreas administrativas, docentes y estudiantiles que forman el contexto educativo; adicionalmente, deja en claro que el liderazgo de la política institucional estará a cargo del área de permanencia y graduación como primeros responsables del desarrollo de la política inclusiva. Por otra parte, indica algunas de las estrategias de apoyo que se llevarán a cabo para los efectos de la norma al igual que las instancias responsables y el manejo de datos personales como estrategias de apoyo inclusivo en la UGC; por último, indica la vigencia inmediata desde el día 12 de mayo de 2020.

Por consiguiente, se constituye una política institucional que define estrategias para atender a la población con discapacidad de la siguiente manera:

Figura 9*Estrategias de atención Acuerdo 007 UGC*

Nota. La figura 9 presenta las estrategias de atención a la población con discapacidad de acuerdo 007 con la política institucional ¡UGC para todos! Adaptado de “acuerdo 007” por UGC. (2020).

Lo anterior, permite identificar de manera concreta cada una de las estrategias que se plantean en el acuerdo 007. De tal forma, se pueden categorizar las estrategias de la UGC de acuerdo con los retos que propone el MEN en los LPESI, anteriormente analizado, de la siguiente manera:

Tabla 6*Relación de estrategias LPESI y Acuerdo 007 UGC*

Retos propuestos por los LPESI	Estrategias planteadas en el acuerdo 007
<u>Procesos académicos inclusivos</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de admisión académica y laboral. - Remisiones a áreas responsables. - Intervenciones individuales. - Reconocimiento de Poblaciones Inclusivas. - Talleres de acompañamiento. - Fomento de Internacionalización Inclusiva.
<u>Profesores inclusivos</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación Docente para la Inclusión.
<u>Espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Impulso de la Investigación Inclusiva.
<u>Estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidación de la data sobre toda la población caracterizada en el Sistema de Gestión Académica. - Fortalecimiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC. - Acompañamiento a las Facultades y a las Dependencias Académicas o Administrativas. - Creación y fidelización de convenios interinstitucionales inclusivos.
<u>Política institucional inclusiva</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de metodologías de educación inclusiva. - Reconocimiento de Poblaciones Inclusivas. - Acondicionamiento para la vida laboral inclusiva.

Nota. La tabla 6 presenta la relación de las estrategias planteadas por el acuerdo 007 ¡UGC para todos! (2020) con respecto al proceso inclusivo de las instituciones educativas, según los LPESI (2013). Adaptado de “acuerdo 007” por UGC. 2020.

Así las cosas, y de acuerdo con la categorización anterior, se puede evidenciar un trabajo de la UGC por apuntar a los retos de educación inclusiva propuestos por el MEN de manera que se pueda responder a las necesidades educativas de la población con discapacidad que se encuentra en la institución. Ahora bien, teniendo en cuenta el enfoque establecido para cada una de las características de calidad que se proponen dentro de los LPESI, es posible enlazar cada

particularidad con las estrategias de inclusión que se presentan en el acuerdo 007. Por lo tanto, se identifica, de acuerdo con su finalidad en la institución, de la siguiente manera:

Tabla 7

Relación de estrategias Acuerdo 007 UGC y el proceso educativo de inclusión con las IES

Características de calidad de los LPESI	Estrategias del acuerdo 007 ¡UGC para todos!
Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de admisión académica y laboral. - Acondicionamiento para la vida laboral inclusiva. - Acompañamiento a las Facultades y a las Dependencias Académicas o Administrativas. - Consolidación de la data sobre toda la población caracterizada en el Sistema de Gestión Académica. - Fortalecimiento de metodologías de educación inclusiva.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de Poblaciones Inclusivas. - Acompañamiento a las Facultades y a las Dependencias Académicas o Administrativas. - Creación y fidelización de convenios interinstitucionales inclusivos.
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de Poblaciones Inclusivas.
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC. - Intervenciones individuales. - Talleres de acompañamiento. - Fomento de Internacionalización Inclusiva. - Impulso de Investigación Inclusiva. - Fortalecimiento de metodologías de educación inclusiva. - Preparación Docente para la Inclusión.
Equidad	<ul style="list-style-type: none"> - Remisiones a áreas responsables. - Preparación Docente para la Inclusión.
Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de Poblaciones Inclusivas.

Nota. La tabla 7 presenta la relación entre las estrategias planteadas por el acuerdo 007 ¡UGC para todos! (2020). Y el proceso educativo de inclusión que deben tener las IES, según la propuesta de los LPESI (2013). Adaptado de “acuerdo 007” por UGC. 2020.

Con todo lo anterior, es posible afirmar que el acuerdo 007 pretende implementar acciones inclusivas dentro de la institución que respondan a las necesidades educativas de las personas con discapacidad que se encuentran estudiando en la UGC. Ahora bien, cada una de las estrategias propuestas y la implementación de las mismas dependerán del apoyo real y efectivo que brinde la universidad desde la realización de los ajustes razonables, la promoción de la eliminación de las barreras de aprendizaje y garantizando el acceso, la permanencia y la

graduación de la población con discapacidad, entendiéndose, claro está, que la UGC implementará el proceso por etapas según corresponda tal como lo afirma en el párrafo 1 *Estrategias de apoyo*, para una adecuada continuidad del proceso de inclusión.

Apoyos pedagógicos inclusivos que se desarrollan en la UGC, con respecto al acuerdo 007 de la política institucional.

Política institucional *Acuerdo 007 - (12 de mayo de 2020) Política Institucional de Inclusión ¡UGC para Todos!* de la UGC, estableció que,

los principios de igualdad y no discriminación son parte de las bases del estado de derecho. Como señalaron los Estados Miembros en la Declaración de la Reunión de Alto Nivel sobre el Estado de Derecho, todas las personas, instituciones y entidades, públicas y privadas, incluido el propio Estado, están obligadas a acatar leyes justas, imparciales y equitativas, y tienen derecho a igual protección de la ley, sin discriminación (p. 1),

sustentado con la Consiliatura de la UGC, en uso de sus jurisdicciones constitucionales, legales y normativas que concede a la universidad vincularse con el trabajo inclusivo en pro de la diversidad.

Como bien se ha mencionado, el acuerdo 007, es un plan institucional que promueve en áreas académicas, administrativas y financieras la inclusión a estudiantes vulnerables, diversos, y con discapacidad; allí se encuentran y se acuerdan disposiciones generales, alcances, definiciones, áreas impactadas, estrategias de apoyo, instancias responsables, manejo de datos personales y vigencias; según dictamina el acuerdo, éste se implementará por etapas según las necesidades y casos evidenciados en la comunidad universitaria grancolombiana.

Es por ello, que el acuerdo propone la aprobación de mecanismos requeridos para implementar y ejecutar de manera efectiva la política institucional de inclusión. De esta manera, para la presente investigación se realizaron dos encuestas para identificar cuál es el nivel de cumplimiento y desarrollo que tiene el acuerdo 007 según los mecanismos que propone y sustenta. Así mismo, identificar la perspectiva de la comunidad educativa frente al proceso de implementación del acuerdo.

Es necesario aclarar que, para la recolección de datos y el respectivo análisis, se toma en cuenta la implementación de apoyos y estrategias inclusivas que brindan los docentes y que reciben los estudiantes de la UGC. En relación a ello, se gestionó una encuesta digital, dirigida a docentes UGC, para lo cual se tuvieron cuenta seis Facultades (Facultad de Arquitectura, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Ingenierías, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Ciencias de la Educación), es necesario aclarar que, la invitación se extendió a las distintas facultades, tanto a nivel docente como administrativo y Permanencia Estudiantil.

De esta forma, se obtuvo una respuesta total de: 24 docentes (Arquitectura (1), Ciencias de la Educación (18) y Posgrados (5) y un administrativo de la Facultad de Derecho). Así mismo, las opciones de respuesta se ubicaron de dos formas, por un lado, tipo Likert eligiendo la valoración numérica y estimativa asignados de la siguiente manera: (1) nunca, (2) algunas veces, (3) siempre, y en otras preguntas fue asignado: (1) nada, (2) poco, (3) mucho, conservando siempre la apreciación de valores; y por otro lado, preguntas con respuestas abiertas con la finalidad de identificar perspectivas de los participantes acerca del conocimiento e impacto de la implementación de las estrategias propuestas por el acuerdo 007.

Adicionalmente, se realizó una encuesta digital para los estudiantes con discapacidad de la UGC de las facultades anteriormente mencionadas, obteniendo un total de diecisiete (17) respuestas. Para esto, se realizó la encuesta con las mismas escalas de medición de Likert que en la escala docente. Cabe aclarar que, las encuestas para ambas poblaciones se encaminaron hacia las políticas, dos temas concretos: acuerdo 007 ¡UGC Para Todos! y los LPESI.

Al analizar la implementación de apoyos pedagógicos nos dirigiremos directamente al apartado de estrategias pedagógicas del acuerdo 007, donde se especifica, que las mismas se llevarán a cabo en ajustes pertinentes en las metodologías académicas y procesos de accesibilidad administrativa, de forma disciplinar, interdisciplinar y transversal, garantizando procesos oportunos en los accesos, permanencia, promociones de todos los estudiantes que entran en el programa de inclusión.

Ahora bien, referente a los apoyos pedagógicos que desarrollan los docentes de la UGC, se contemplan quince aspectos académicos, administrativos y de permanencia para responder al proceso educativo de los estudiantes con discapacidad. Por ello, se realizó una encuesta dirigida a los docentes y administrativos para identificar el nivel de desarrollo práctico que presenta la política institucional de inclusión en la UGC. En la encuesta, se contó con siete (7) preguntas, cinco de ellas con selección tipo Likert, tal como se mencionó anteriormente y dos abiertas para identificar la perspectiva de los docentes. Por otra parte, para cada una se dio un tratamiento de análisis de acuerdo con su categoría dentro del cumplimiento según los retos de los LPESI. Se dispuso, entonces, de la siguiente manera:

Tabla 8*Encuesta a docentes en relación con el Acuerdo 007 y los LPESI*

Pregunta	Objetivo de planteamiento de pregunta	Categoría de análisis según los retos de los LPESI
¿Ha participado usted en procesos pedagógicos inclusivos?	La presente pregunta, tiene como finalidad identificar la participación docente en el fortalecimiento de metodologías de educación inclusiva que se contempla en el acuerdo 007.	Procesos académicos inclusivos
¿Usted ha sido partícipe de manera autónoma de procesos de formación permanente y/o programas académicos a nivel posgradual con respecto a educación inclusiva?	Dentro de la encuesta se preguntó por la participación en procesos de formación inclusiva como parte de la preparación docente para la inclusión que se identifica en el acuerdo 007 y responde a la categoría de profesores inclusivos de los LPESI.	Profesores inclusivos
¿Usted ha sido partícipe de procesos de formación permanente y/o programas académicos a nivel posgradual con respecto a educación inclusiva, que hayan sido fomentados o apoyados por la Universidad La Gran Colombia?	La pregunta en mención tiene como propósito identificar la formación docente inclusiva que responde a dar cumplimiento al numeral 5.10 del acuerdo 007 en relación a la <i>preparación docente inclusiva</i> fomentada y apoyada por la UGC.	Profesores inclusivos
¿Ha participado usted en procesos de sensibilización, información y formación acerca de la educación inclusiva, la discapacidad y sus implicaciones dentro de la Universidad La Gran Colombia o apoyada por la misma?	La pregunta en mención tiene como objetivo establecer el nivel de reconocimiento de poblaciones inclusivas que se pretenden desde el acuerdo 007. Todo ello, a partir de procesos de sensibilización, información y formación acerca de la educación inclusiva.	Política institucional inclusiva
¿Conoce usted los procesos de fortalecimiento de metodologías de educación inclusiva llevados a cabo por la Universidad La Gran Colombia?	En esta pregunta, resulta necesario identificar el conocimiento que tienen los docentes acerca del fortalecimiento de metodologías de educación inclusiva en la UGC.	Política institucional inclusiva
¿Tiene conocimiento acerca de los apoyos pedagógicos inclusivos de la Universidad La Gran Colombia de la Política Institucional de Inclusión, acuerdo 007?	La pregunta acerca de los apoyos pedagógicos tiene como intención responder a los apoyos pedagógicos que reconozcan los docentes en la UGC, teniendo en cuenta que el acuerdo 007 establece talleres de acompañamiento e intervenciones individuales.	Procesos académicos inclusivos
¿Qué contribuciones concebiría para fortalecer la Política Institucional de Inclusión de la UGC?	Las contribuciones de la pregunta buscan identificar las perspectivas de los docentes respecto a estrategias y contribuciones que posiblemente se puedan realizar al acuerdo 007.	Política institucional inclusiva

Nota. La tabla 8 presenta las siete (7) preguntas de la encuesta realizada a los docentes, administrativos y personal de permanencia de la UGC, su relación con el acuerdo 007 y la categoría a la cual pertenecen según los retos propuestos por los LPESI. Adaptado de “acuerdo 007” por UGC. 2020.

La tabla anterior, permite contextualizar el propósito de las preguntas y nos permite dar paso al análisis respectivo de las respuestas de los docentes de la UGC.

Así las cosas, es válido indicar que las preguntas se analizaron respecto al cumplimiento que se le da, según las respuestas, a los retos propuestos por los LPESI, mencionados y analizados en el segundo objetivo de la presente investigación. De esta forma, y como bien se puede identificar en la tabla, cada pregunta responde a una categoría específica de análisis según su pertenencia a un reto concreto.

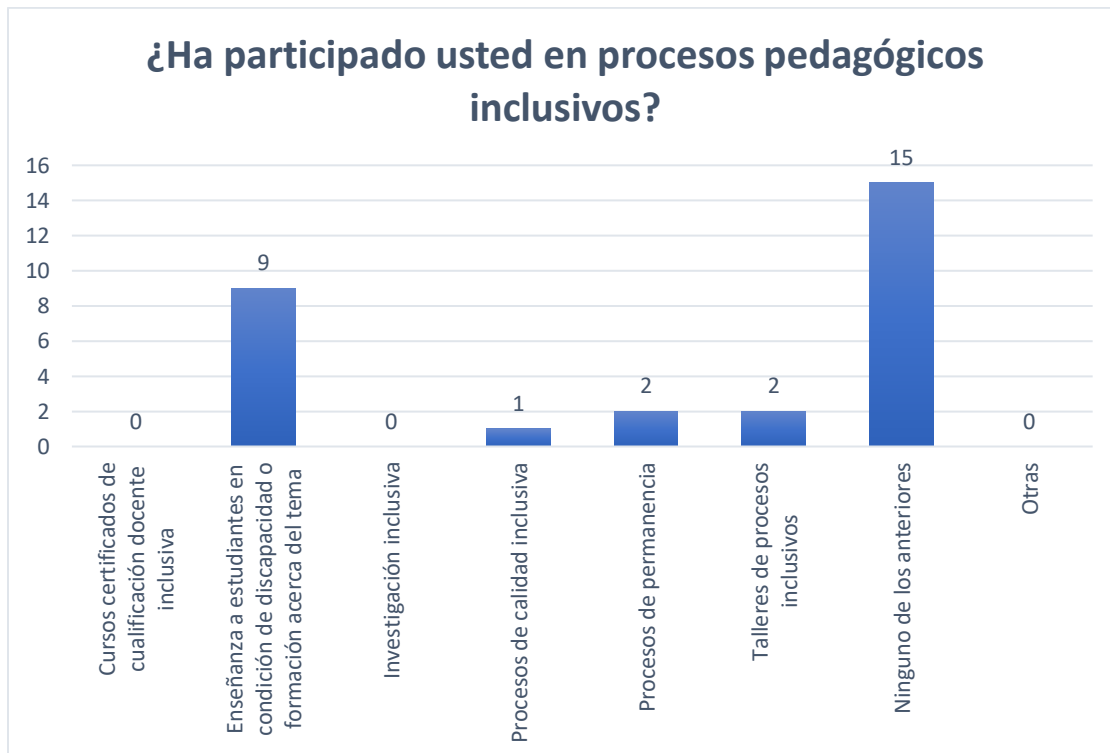
Para la caracterización de la población docente y administrativa, se realizaron tres preguntas (se puede evidenciar el *Anexo 1*): en primer lugar, su tipo de vinculación con la universidad (teniendo 24 respuestas de Docencia y 1 de Administrativo). Por otra parte, la facultad en la cual desempeña su labor con las respuestas de Arquitectura (1 respuesta), Ciencias de la Educación (18 respuestas) y Posgrados (5 respuestas) y una respuesta de un administrativo de la Facultad de Derecho. Por último, se preguntó el nivel educativo de los encuestados, para lo cual contestaron: universitario (3 respuestas), especialista (4 respuestas) y magister (18 respuestas). Así las cosas, es posible dar paso al análisis de las preguntas y su aporte al acuerdo según las respuestas.

La primera pregunta, pretende reconocer y relacionar los procesos inclusivos que llevan a cabo, teniendo mayor incidencia en procesos no mencionados y en la enseñanza a estudiantes en condición de discapacidad o formación acerca del tema, lo que evidencia es que la mayoría de los docentes son pasivos en participación de temas inclusivos. Para ello las ocho opciones de respuesta, surgen a partir de las estrategias propuestas del acuerdo 007 de la UGC (cabe aclarar

que la opción *otras*, se deja abierta en caso de no contemplarse en el acuerdo). De esta forma, dentro de las respuestas recibidas respecto a los procesos pedagógicos en los cuales han participado los docentes, se obtienen los siguientes resultados:

Figura 10

Tipo de vinculación a la UGC



Nota. La figura 10 presenta las respuestas de los docentes y administrativos de la UGC, frente a los procesos pedagógicos inclusivos en los cuales han participado. Elaboración propia.

Lo anterior, permite identificar que la inmersión de los docentes, en su mayoría, respecto al tema de educación y procesos inclusivos es prácticamente nula por cuanto un 52% (15 respuestas) de los mismos no ha tenido ningún tipo de relación con la educación inclusiva. Por otra parte, el 31% (9 respuestas) han tenido acercamientos a la educación inclusiva desde la enseñanza a estudiantes con discapacidad, aún sin tener una formación previa frente al tema. Por

último, solo el 17% de los docentes (5 respuestas), han participado en procesos de calidad inclusiva, procesos de permanencia y/o talleres de procesos inclusivos.

Todo lo anterior, nos permite identificar que, si bien los docentes no tienen un desconocimiento total de la educación inclusiva desde la experiencia en su labor, tampoco se posee una formación previa para atender a la educación inclusiva. Así las cosas, se puede entender la atención a la población con discapacidad, por parte de los docentes, desde una enseñanza que surge a partir de la situación del momento, contrario a lo que se esperaría de una formación respecto al tema.

Ahora bien, la respuesta anterior no es una situación desvinculada de un proceso académico y administrativo, sino que responde a un conjunto de situaciones que apuntan al desconocimiento del acuerdo 007 y su aplicación; siendo esto derivado de la falta de formación e información frente al tema. Lo anterior, representa una falencia respecto al numeral 5.10 del acuerdo 007, *Preparación Docente para la Inclusión*, vinculado con la categoría de análisis según los retos de los LPESI, pertenecientes a las características de calidad y equidad del mismo documento, dado que no se está fomentando la preparación adecuada frente a la inclusión. Entonces, es válido indicar que la UGC puede realizar y/o promover capacitaciones educativas incidiendo en la categoría de preparación docentes frente al tema de inclusión.

En cuanto a la segunda pregunta, respecto a la formación permanente o a nivel posgradual frente a temas inclusivos, se evidencia que el 88% de los encuestados (22 respuestas), indican que no han tenido formación frente al tema. Adicionalmente, en la tercera pregunta, que indaga sobre la formación inclusiva que haya sido fomentada por la UGC, el 96% de los encuestados (24 respuestas), indicaron que no han tenido tal formación. Así las cosas, la educación permanente o posgradual, fomentada o no por la UGC, registra poca incidencia en la

formación docente inclusiva dejando claro que la educación inclusiva es un tema que presenta baja concurrencia. De tal manera que el fomento de programas, estrategias y apoyos pedagógicos inclusivos que maneja el acuerdo 007 por parte de la UGC y por parte de los actores educativos no trascienden y no repercuten en las acciones propias pedagógicas, ni en acciones de implementación inclusivas.

Entonces, se evidencia que la formación docente inclusiva es mínima y requiere un fortalecimiento frente al tema. Se puede identificar que la categoría de análisis según los retos de los LPESI, *Docente inclusivo*, no está teniendo una solución concreta como bien lo puede ser una formación periódica y/o la promoción e información respecto al tema para conocimiento de los docentes y administrativos.

Con respecto a la cuarta pregunta, referente a los procesos de sensibilización, información y formación acerca de la educación inclusiva, se encuentra que el 96% (24 respuestas) de los encuestados tampoco ha participado en procesos de sensibilización, formación e información acerca de la educación inclusiva y sus implicaciones dentro de la institución. Lo anterior, indica que la UGC debe fortalecer sus estrategias de promoción de la inclusión educativa e, incluso, el acuerdo 007 para conocimiento de toda la comunidad educativa de manera que se pueda fortalecer la característica de participación que se menciona en los LPESI y su reto de política institucional inclusiva. Se podrían establecer, frente a ello, campañas de sensibilización, jornadas de formación (diálogos transversales tipo conversatorio o master class respecto al tema).

Ahora bien, para la quinta pregunta, respecto al conocimiento de fortalecimiento de metodologías de educación inclusiva llevados a cabo por la UGC, el 100% (25 respuestas) de docentes y administrativos indicaron un desconocimiento total frente a ello aun cuando el

acuerdo 007 (2020) afirma que la Coordinación de Permanencia y Graduación se hará cargo de los procesos, de la mano de cada una de las facultades y docentes, y, “por lo tanto, facilita el apoyo y el fortalecimiento de los procesos de inclusión” (p. 7). Lo cual, no solo demuestra que no se da cumplimiento al fortalecimiento de las metodologías de educación inclusiva, sino que, además, representa una falencia con respecto a la categoría de análisis según los retos de los LPESI en cuanto a la política institucional inclusiva. Es imperativo que, desde Permanencia y las áreas administrativas, se pueda establecer y consolidar un ejercicio estructurado que permita a los docentes flexibilizar adecuadamente su currículo y les permita atender a un proceso de metodologías de educación inclusiva óptimo para los estudiantes y para sí mismos como un diálogo constante.

Se debe agregar que, en la pregunta seis, los encuestados manifestaron, en su mayoría (80%, 20 respuestas) no conocer nada del acuerdo 007. Aun así, dentro de las cinco respuestas que conocen *medianamente* el mismo, consideran que, dentro de las acciones inclusivas más visibles por la comunidad educativa, se encuentra la contratación de personal para minimizar las barreras de aprendizaje de la población con discapacidad sensorial auditiva, ya que se contratan intérpretes de LSC para garantizar el ejercicio pleno al derecho a la educación. Siendo este un factor indispensable para fortalecer las características de calidad y pertinencia propuestas por los LPESI dentro del marco de procesos académicos inclusivos.

En este sentido, prosiguiendo con el análisis de los apoyos pedagógicos, se toma en cuenta la voz de los estudiantes con discapacidad, acerca de los procesos inclusivos que ellos mismos han evidenciado a lo largo del transcurso académico en la universidad. Para ello, se realizó una encuesta a diecisiete (17) estudiantes con discapacidad que se encuentran de manera activa en la UGC. Se realizaron seis preguntas: cuatro de ellas con la escala Likert mencionada

anteriormente y dos abiertas respecto al acuerdo 007. Se dispuso, entonces, de la siguiente manera:

Tabla 9

Encuesta a estudiantes con discapacidad de la UGC

Pregunta	Objetivo de planteamiento de pregunta	Categoría de análisis según los retos de los LPESI
<p>¿Qué tanto conocimiento tiene acerca de algún tipo de promoción del respeto hacia los estudiantes de inclusión, la eliminación de estereotipos y/o mecanismos de eliminación de las barreras de aprendizaje hacia la población en condición de discapacidad por parte de La Universidad La Gran Colombia?</p>	<p>Se permite identificar, respecto al acuerdo 007, de qué manera se está implementando la estrategia contemplada en el numeral 5.2 "Reconocimiento de Poblaciones Inclusivas". Así mismo, realizar ejercicios de caracterización de la población diversa y participación de la población universitaria. De esta manera, se propende por la promoción del reconocimiento y respeto de los estudiantes con discapacidad y mecanismos de eliminación de barreras de aprendizaje.</p>	<p>Política institucional inclusiva</p>
<p>¿Ha conformado y/o participado en grupos, semilleros, redes y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva que aborden temáticas interdisciplinarias sobre diversidad, planificación y/o elaboración de adaptaciones curriculares, docencia inclusiva, interculturalidad (diálogo de saberes) y mejora de accesibilidad a la educación superior por parte de la población en condición de discapacidad dentro de la Universidad La Gran Colombia?</p>	<p>La pregunta pretende reconocer aquellos grupos de investigación que se encuentran dentro del acuerdo 007, numeral 5.11 "Impulso de Investigación Inclusiva" y que, adicionalmente, corresponden al tercer reto que se propone desde los LPESI como parte de una construcción de conocimiento de manera colectiva con un énfasis social desde la dimensión inclusiva de la educación.</p>	<p>Espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva</p>
<p>¿Ha participado usted en procesos de sensibilización, información y formación acerca de la educación inclusiva, la discapacidad y sus implicaciones dentro de la Universidad La Gran Colombia o apoyada por la misma?</p>	<p>Los procesos que se mencionan en la pregunta, pretenden dar cuenta de la manera en la cual se promueve la participación activa de toda la comunidad académica dentro de los procesos inclusivos que propone el acuerdo 007, en especial en el numeral 5.2 "Reconocimiento de poblaciones inclusivas".</p>	<p>Política institucional inclusiva</p>
<p>¿Considera usted que estos procesos de sensibilización, información y formación acerca de la educación inclusiva, la discapacidad y sus implicaciones han aportado en su proceso pedagógico?</p>	<p>La cuarta pregunta, busca identificar de qué manera comprende la comunidad educativa, en especial los estudiantes, acerca del aporte e impacto que puede generar la aplicación de estrategias inclusivas en la UGC.</p>	<p>Política institucional inclusiva</p>

<p>¿Qué conoce del acuerdo 007: Política Institucional de Inclusión ¡UGC para Todos!?</p>	<p>La siguiente pregunta, se formula con la finalidad de identificar si los estudiantes reconocen las estrategias que se proponen en el acuerdo 007 y, de ser así, qué tanto conocen acerca de la implementación del mismo y la articulación en los procesos académicos.</p>	<p>Procesos académicos inclusivos</p>
<p>¿Qué contribuciones concebiría para fortalecer la Política Institucional de Inclusión de la UGC?</p>	<p>Se pretende reconocer las perspectivas propuestas por los estudiantes respecto a posibles aportes que se harían a los temas académicos y su implementación dentro de las distintas dimensiones correspondientes al proceso de educación inclusiva en la UGC.</p>	<p>Procesos académicos inclusivos</p>

Nota. La tabla 9, presenta las seis (6) preguntas de la encuesta realizada a los estudiantes con discapacidad de la UGC, su relación con el acuerdo 007 y los LPESI, y la categoría a la cual pertenecen según los retos propuestos por los LPESI. Elaboración propia.

La finalidad de la tabla anterior es sustentar y relacionar las preguntas de las encuestas a los estudiantes con el planteamiento, lo que permite articularlo con las categorías de análisis y así obtener incidencias en el acuerdo 007.

En un primer momento, es necesario establecer un reconocimiento de la población con discapacidad de la UGC. Por ello, se identifican los estudiantes con discapacidad de la siguiente manera:

Figura 11

Estudiantes por tipo de discapacidad de la UGC



Nota. La figura 11 presenta la cantidad de estudiantes por tipo de discapacidad que se encuentran activos en la UGC. Elaboración propia.

De esta manera, se establece que, de los distintos tipos de discapacidad, siendo en su mayoría discapacidad visual, se realizó la encuesta obteniendo un total de diecisiete (17) respuestas con las cuales se evidencia el proceso de inclusión de la UGC respecto al acuerdo 007. En cuanto a la primera pregunta, respecto al conocimiento de algún tipo de promoción del respeto hacia los estudiantes de inclusión, la eliminación de estereotipos y/ o mecanismos de eliminación de las barreras de aprendizaje hacia la población en condición de discapacidad por parte de La Universidad La Gran Colombia, un 24% (4 respuestas) de los estudiantes afirmaron tener conocimiento acerca de la promoción de eliminación de barreras de aprendizaje; lo anterior, se contrasta con un 76% (13 respuestas) de los estudiantes que afirmaron no tener conocimiento frente al tema.

Entonces, se puede inferir que, aunque el acuerdo 007 propone de manera acertada dentro de las acciones inclusivas, numeral 5.2 de la política institucional de inclusión, el reconocimiento de la población inclusiva, no es visible el ejercicio de las acciones concretas para el desarrollo de la misma. Lo anterior, se encuentra totalmente ligado con las respuestas docentes respecto a los procesos de sensibilización, anteriormente analizados, y puede resultar como una falencia dentro del desarrollo de las características de calidad, diversidad e interculturalidad que se encuentran en los LPESI.

Por otra parte, atendiendo al numeral 5.11 de impulso de la educación inclusiva, es posible evidenciar en las respuestas que el 100% (17 respuestas) de los estudiantes afirmó nunca haber sido partícipe o tener conocimiento acerca de semilleros, redes o programas de investigación inclusiva ni relacionada con los mismos fomentada por la UGC, lo cual indica una baja incidencia en el desarrollo de la estrategia de calidad en relación con el reto de política

institucional inclusiva, que puede fomentar, a su vez, el conocimiento y reconocimiento de la población con discapacidad y su aporte en el proceso pedagógico y de calidad de la UGC.

En cuanto a las preguntas tres y cuatro, los estudiantes dieron respuesta en su mayoría (76%, 13 respuestas) de no haber sido partícipes de procesos de información y formación acerca de la educación inclusiva en la UGC y el 53% (9 respuestas) de los mismos indicaron que tal aspecto nunca había aportado en su proceso pedagógico en la UGC. Por último, el 88% (15 respuestas) indicaron no conocer el acuerdo 007, política institucional de inclusión, y el 12% (2 respuestas) afirmaron que conocen poco del mismo.

Así las cosas, se identifica que, aunque el acuerdo 007 propone estrategias y acciones que permiten disminuir las barreras de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad, su promoción y aplicación resulta prácticamente nula tanto a nivel estudiantil como desde docentes y administrativos. De esta forma, puede generar inconvenientes en cuanto a la continuidad de los estudiantes con discapacidad en la institución pudiendo dar paso a un alto índice de deserción si no se da un manejo adecuado a las estrategias y acciones propuestas en la política institucional de inclusión.

Todo lo anterior, permite evidenciar que, si bien es cierto que el área de Permanencia Estudiantil, el área administrativa y las distintas facultades poseen un rol indispensable en el desarrollo y cumplimiento de la política institucional inclusiva, la puesta en marcha de manera concreta no se refleja dentro de la comunidad educativa como un ejercicio efectivo de disminución de las barreras de aprendizaje. Así mismo, existe una desconexión entre las seis características de educación inclusiva de los LPESI y el acuerdo 007 al no apuntar a cumplir con cada una o no poner en práctica las estrategias propuestas para ello.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

La presente investigación permitió concluir que, la educación inclusiva responde a una necesidad de trabajar en contra de la posible exclusión estudiantil y social, al igual que la deserción debido a la falta de atención a la disminución de las barreras de aprendizaje. Aun así, en la investigación se dejó en evidencia las brechas existentes entre las estrategias propuestas desde los LPESI, vinculadas al marco del Plan Sectorial 2010-2014, con respecto a las estrategias contempladas en el acuerdo 007. Tales vacíos, se presentan dado que las proyecciones que abarca cada documento, referente a la diversidad educativa, están orientadas en diferentes direcciones. Lo anterior, debido a que, si bien se plantean políticas, tanto gubernamentales (LPESI) como institucionales (acuerdo 007 de la UGC), que pretenden, de manera teórica, responder a las necesidades que surgen de la educación inclusiva, su aplicación difiere en cierta medida de su puesta en práctica.

Así pues, corresponde hacer mención de tal conclusión respecto a los tres pilares analizados en el trabajo. Inicialmente, se identificó que, dentro de los retos y avances de la educación inclusiva, propuestos en el Plan Sectorial 2010 – 2014, la educación, respecto a la inclusión, posee una responsabilidad imperante de permitir todas las herramientas y estrategias de acceso a la educación con la finalidad de mejorar la cobertura como forma de participación, flexibilizar la oferta educativa evidenciando la pertinencia y equidad, apoyar el proceso académico durante y después de su finalización que respondan a la calidad y, por supuesto, proponer políticas que se consoliden como determinantes ante el desarrollo humano respetando la interculturalidad y la diversidad. Entonces, las prácticas dentro de las aulas deben

corresponder claramente a objetivos transformadores orientados hacia cambios inclusivos naturalizados a la par de las proyecciones institucionales. Es decir, la institución educativa en Colombia, en el nivel que se encuentre desempeñando su función, debe flexibilizar su currículo de manera que sea pertinente y diverso haciendo del rol docente parte de la calidad educativa en el aula.

Es por ello, que nos atañe una preocupación respecto a las acciones y prácticas que pueden generar los docentes en el momento de proponer, diseñar y aplicar estratégicamente apoyos inclusivos para los estudiantes con discapacidad. Todavía cabe señalar, que el proceso metodológico de esta investigación permitió evidenciar con mayor precisión la atención de la diversidad que ofrecen los docentes y establecer que no se da un proceso estructurado de flexibilización curricular, pues en la realidad de las prácticas inclusivas, los participantes registraron no tener conocimiento a profundidad del acuerdo 007.

A su vez, tampoco hay una preparación docente en relación con la inclusión de forma masiva como parte del proceso de formación del docente inclusivo que se menciona en el acuerdo 007, siendo esto a causa de la poca interacción con sensibilizaciones, formación en talleres, cursos, programas, entre otros, sobre conocimientos de apoyos pedagógicos inclusivos, ya sea que estén vinculadas por la misma universidad y/o estar vinculados de forma autónoma. Lo anterior, se da, en parte, como consecuencia al ser indiferentes al tema de inclusión en la educación superior y, por otro lado, al desconocimiento de herramientas que pueden incidir en las prácticas académicas.

Todo esto, parece confirmar que la política institucional, acuerdo 007, a pesar de que es un documento que aborda temas de inclusión para comprender mejor algunas concepciones de discapacidad, deja en evidencia que el objetivo de ofrecer a los docentes estrategias y apoyos

pedagógicos para la atención a la población con discapacidad, no cumple con su propósito. Aun así, no se puede responsabilizar a los docentes como actores directos de tal situación. Dado que, la política institucional de inclusión sí presenta estrategias que son pertinentes respecto al proceso inclusivo (como la intención de las remisiones a áreas responsables, talleres individuales e intervenciones según corresponda) y, de cierta manera, van de la mano con los LPESI. Sin embargo, corresponde a Permanencia Estudiantil garantizar que estos procesos se cumplan en su totalidad y que la política institucional no sea solo un planteamiento vacío.

Con todo lo anterior, es válido mencionar que el acuerdo 007 tiene capacidad de responder a las seis características que han sido reto en la educación inclusiva desde su planteamiento en el Plan Sectorial 2010 y, aún más con los LPESI. Pues, si bien es cierto que es un acuerdo reciente desde su proyección y presenta algunas ambigüedades con respecto a las acciones inclusivas, realizando ajustes a las estrategias que propone, sí puede resultar pertinente en relación con la inclusión en la comunidad académica y sus procesos. Aun así, todo ello solo se podrá ver reflejado si se articulan las distintas áreas (Permanencia Estudiantil, áreas administrativas, docencia y estudiantes) para el desarrollo y puesta en práctica de las estrategias mencionadas allí como bien lo puede ser la formación docente a través de conversatorios, espacios de discusión y formación permanente, o la formación de grupos y semilleros de investigación respecto a la inclusión o relacionada con la misma, también la divulgación de la política institucional para hacer de toda la comunidad grancolombiana partícipe de la inclusión educativa.

Todo ello, hará que la UGC no solo pueda ampliar su cobertura hacia las personas con discapacidad, sino que, a su vez, responda a las seis características de calidad que indican los LPESI haciendo, así, que su propuesta curricular sea mucho más eficiente a la par, que la

proyección social de la universidad genere una interacción más amplia con la sociedad, y no se presenten situaciones de deserción estudiantil o una posible incapacidad de responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad que ingresen a sus aulas.

Recomendaciones

Concluida la presente investigación, se considera interesante e innovador ahondar sobre aspectos relacionados con los procesos incluyentes en la educación superior, por ello que se invita a la UGC, a las facultades de educación, docentes de las diferentes áreas, y a toda la comunidad grancolombiana, seguir con la construcción de la política institucional, Acuerdo 007 “educación para todos”, facilitando el desarrollo de los procesos inclusivos en el ámbito universitario. Así las cosas, se propone articular las distintas herramientas que dispone, tanto la UGC, como el MEN, con la finalidad de consolidar e implementar adecuadamente el acuerdo 007, respondiendo al propósito institucional y a los LPESI, profundizando en los siguientes aspectos:

1. **Generar procesos académicos orientados a la inclusión:** Impulsar la planificación y elaboración de adaptaciones curriculares con un enfoque integral, flexible e interdisciplinar, de manera que se responda al objetivo de calidad educativa en relación con las particularidades de los estudiantes con discapacidad contemplando los ajustes razonables y apoyos pedagógicos como bien pueden ser tutorías, nivelaciones, intervenciones y demás actividades destinadas para tal fin. Adicionalmente, proponer cursos, diplomados o espacios de educación continuada en relación con la inclusión y la disminución de las barreras de aprendizaje que le permita, a estudiantes y administrativos, tener mayor conocimiento con respecto al tema.

2. **Fortalecer la formación de docentes inclusivos:** Establecer espacios de formación permanente relacionados con la educación inclusiva (bien sean talleres, diplomados, capacitaciones y/o programas a nivel posgradual) que permitan a los docentes acercarse a temas inclusivos relacionando las disciplinas y áreas de conocimiento, incidiendo en sus prácticas académicas. Además, propiciar espacios de discusión y conversatorios acerca de la práctica docente y flexibilización curricular aplicada con respecto a particularidades de los estudiantes.
3. **Promover la investigación con enfoque inclusivo:** Incentivar la creación y participación en centros, semilleros, programas y/o redes de investigación sobre temas disciplinares, interdisciplinares y transversales acerca de la educación inclusiva en las distintas facultades de la UGC y de la mano con permanencia estudiantil, que permitan identificar posibles problemáticas de acceso y permanencia en la institución educativa y su impacto a nivel de la comunidad educativa y en la sociedad.
4. **Constituir estrategias y acciones administrativas inclusivas concretas:** Establecer un grupo de trabajo que se encuentre ligado con Permanencia Estudiantil, administrativos, docentes, biblioteca y demás áreas que estén directamente relacionados con los estudiantes y que, así mismo, conozca acerca de la diversidad estudiantil, y que articule los procesos académicos de los estudiantes con discapacidad con las áreas administrativas de la UGC. Así mismo, que promueva apoyos y herramientas a los estudiantes con discapacidad que así lo requieran.

5. **Caracterizar a los estudiantes y establecer seguimiento y evaluación constantes:**

Realizar caracterización constante al índice de inclusión, a través de la actualización continua de las bases de datos de la UGC, al igual que seguimiento permanente al proceso educativo a través de la evaluación periódica del proceso y su articulación con el rol docente, de manera que se analicen y fortalezcan las estrategias y acciones aplicadas.

6. **Realizar mejoramiento continuo a la política institucional de inclusión:** Identificar las fortalezas y debilidades de la política estableciendo periodos de análisis de cumplimiento de objetivos, evaluación y ajustes pertinentes según las características y situaciones para el mejoramiento de la misma. Fomentando así, la participación de toda la comunidad educativa para potenciar los aspectos positivos y corregir las falencias que se encuentren en el proceso. Adicionalmente, realizar promoción y espacios de sensibilización, formación e información constante de la política institucional a través de medios electrónicos (redes sociales oficiales de la UGC, correo institucional, espacios de diálogo frente a la política institucional) e impresos (periódico institucional).

De esta manera, se proponen las seis estrategias anteriores como recomendación a la incidencia al acuerdo 007, no solo respecto a la mejora en cuanto su planteamiento, sino también, a la aplicación de las estrategias que se encuentran contempladas en el mismo.

Lista de Referencia

- Acero, A. (2017). Evaluación curricular del programa de trabajo social de la universidad de la Salle: estudio de las prácticas profesionales [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/1992/34404>
- Acuerdo 007/20, mayo 12, 2020. Universidad La Gran Colombia. (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo El Desarrollo de Las Escuelas Inclusivas*.
<https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=493&aid=728>
- Ainscow, M. & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Beltrán, M., López, F & Blanco, D. (2016). La inclusión de personas en condición de discapacidad sensorial visual a la educación superior en la localidad La Candelaria: exploraciones desde lo jurídico, la movilidad y lo social [Tesis de maestría, Universidad la Gran Colombia]. Repositorio institucional.
<http://hdl.handle.net/11396/4033>
- Caicedo, J. & Calderón, J. (2016). Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. *Revista de Educación & Pensamiento*, 57-76.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5740421.pdf>

Calderón Guerrero, S. I., Gordillo Bernal, M., Martínez Rojas, F. Y., & Sora García, A. C.

(2015). Aulas inclusivas: práctica pedagógica de los profesores que favorece la educación inclusiva y contribuye a la atención de la diversidad. [Trabajo de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio institucional.

<http://hdl.handle.net/10819/7762>

Consejo Nacional de Acreditación. (2020). Concepto de Calidad. Consejo Nacional de

Acreditación. https://www.cna.gov.co/1779/w3-article-402543.html?_noredirect=1

Constitución Política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia. Obtenido el 02 de diciembre de 2021.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/Inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Decreto 1421/17, agosto, 29, 2017. (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021.

<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Decreto 2082/96, septiembre, 18, 1996. Diario oficial [D.O.]: 42.922. (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf)

[103323_archivo_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf)

Decreto 366/09, febrero, 09, 2009. Diario oficial [D.O.]: 47.258. (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021. [http://www.suin-](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1082854)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1082854](http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1082854)

Díaz, Á. (2007). *Didáctica y currículum*. Paidós.

- Díaz, E. & Rodríguez, L. (2016) Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*, 24, 43-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a05.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad*. <https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>
- Fundación Compartir. (2013). *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*.
https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/GOBIERNO_MEN/1-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas-que-favorecen-la-atencion-a-la-diversidad.pdf
- Gómez, M. (2017). *Inclusión laboral de docentes con discapacidad visual en el campo educativo*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7812/TO-21373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana editores, S.A. DE C.V.
- Herrera, C. & Montero, M. (2010). Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje. *Magistro*, 4(7), 12-46. https://nanopdf.com/download/politicas-educativas-para-la-enseanza-del-lenguaje_pdf
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de una teoría de la reproducción*. Morata

Labrador, A. (2019). Comprender al maestro: retos para la educación y la formación de formadores. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 141-153.
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/VyS11.1.2020.8>

Ley 115/94, febrero, 08, 1994. Diario oficial [D.O.]: 41.214 (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021.
http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf

Ley 1450/11, junio, 16, 2011. Diario oficial [D.O.]: 51.818 (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=43101

Ley 1618/13, junio, 2017. (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Ley 1680/13, noviembre, 20, 2013. Diario oficial [D.O.]: 48.980 (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021.
https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY_1680_DE_2013.pdf

Ley 361/97, febrero, 23, 1997. Diario oficial [D.O.]: 51.818 (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html

Ley 762/02, agosto, 05, 2002. Congreso de la República (Colombia). Diario oficial [D.O.]: 44.889 (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797>

Ley 982/05, agosto, 02, 2005. Diario oficial [D.O.]: 45.995 (Colombia). Obtenido el 02 de diciembre de 2021.

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17283>

Machuca, A. (2015). Evaluación al énfasis de inclusión educativa del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana] Repositorio institucional.

<http://hdl.handle.net/1992/13101>

Martínez, M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1). 43-54.

<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-martinez/v8n1-martinez>

ISSN 1698-580X

Medina, C. & Niño, F. (2015). La inclusión académica de estudiantes con discapacidad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio institucional.

<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2716>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2007). *Plan Decenal de Educación (2006 – 2016)*.

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf)

[312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf)

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Guía No. 34: Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.*

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Plan Sectorial (2010 - 2014).*

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo (2010 - 2014).* <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND-2010-2014>

Ministerio de Educación Nacional [MEN], Instituto Nacional para Ciegos [INCI], Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2012). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.*

https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/PUBLICACIONES_ARTICULOS/4-Orientaciones_atencin_educativa_en_discapacidad.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva.* https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.* https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Formación Docente para la Calidad Educativa*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48472.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Índice de Inclusión en Educación Superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Ministerio de Salud [MinSalud]. (2020). *Glosario de términos sobre discapacidad*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/glosario-discapacidad-2020.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). *Necesidades Educativas Especiales Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales*. Necesidades Educativas Especiales Ajustes a las categorías de discapacidad, capacidades y talentos excepcionales. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-351622.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*. <https://doi.org/10.1787/1990021x>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2006). *Educación inclusiva*. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Pires de Camargo, E., Nardi, R., & Rodrigues, E. (2012). Análisis del proceso inclusivo del alumno ciego en clases de física moderna. *Góndola*, 7(1), 7-31.

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/5036/6663>

Universidad La Gran Colombia [UGC]. (2019). *Plan Estratégico Institucional de Desarrollo (2019 - 2025)*. https://www.ugc.edu.co/sede/armenia/images/planeacion/PEID_2019-2025.pdf

Universidad La Gran Colombia [UGC]. (2021). *Misión Institucional*.

<https://www.ugc.edu.co/sede/armenia/index.php/mision>

Varela-Londoño, S., Díaz-Posada, L. E., Carrica-Ochoa, S., Moreno-Perdomo, I. M., & Sandoval-Granados, M. (2017). *la Inclusión de personas con discapacidad en la educación superior: entre el ser y el deber ser en los casos de Colombia y España*.