Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Trabajo Social

# Diagnóstico respecto a educación inclusiva desde los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior, en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso – Casa Central.

Proyecto de título para optar al título profesional de Trabajador Social - Trabajadora Social y Grado Académico de Licenciatura en Trabajo Social

Estudiantes:
Dafne Iturrieta Álvarez
Katherine Ponce Alvarado
Darko Zamora Uribe

Profesora Guía: Dra. Patricia Castañeda Meneses

Valparaíso, 2021

Índice

Presentación. 4
Capítulo 1. 5
Contextos. 5
Contextualización Universidad de Valparaíso. 6
1.1.1. Historia de la Universidad de Valparaíso. 6
1.1.2. Contexto actual. 7
1.1.2.1. Misión. 9
1.1.2.2. Visión. 9
1.1.2.3. Valores: 9
1.1.2.4. Población. 11
1.1.3. Dirección de Asuntos Estudiantiles. 12
1.1.3.1. Organización: 14
1.1.3.2. Descripción del área. 14
1.2. Convenciones internacionales. 18
1.2.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). 18
1.2.1.1. Derecho a la Educación. 18
1.2.2. Declaración de Salamanca (1994). 19
1.2.3. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). 20
1.2.4. Foro Mundial sobre la Educación (2015). 21
1.3. Normativa legal. 22
1.3.1. Constitución Política de la República de Chile. Artículo 19 n°10. Derecho a la Educación. 22
1.3.2. Ley n° 21.091 de Educación Superior (2018). 22
1.3.3. Ley n° 20.609. Establece medidas contra la discriminación (2012). 23
Capítulo 2. 25
Marco Teórico Referencial. 25
2.1. Inclusión. 26
2.1.1. Recorrido conceptual. 26
2.1.2. Educación inclusiva. 29
2.1.3. Educación inclusiva en Educación Superior. 33
2.2. Índice de Inclusión. 35
2.2.1. Fundamento del instrumento. 35
2.2.2. Dimensiones. 39
2.2.2.1. Dimensión A: Creando culturas inclusivas. 39
2.2.2.2. Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas. 40
2.2.2.3. Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas. 40
2.2.3. Secciones. 41

2.2.3.1. Sección A1: “Construyendo comunidad”. 42

2.2.3.2. Sección A2: “Estableciendo valores inclusivos”. 42

2.2.3.3. Sección B1: “Desarrollando un centro escolar para todos”. 42

2.2.3.4. Sección B2: “Organizando el apoyo a la diversidad”. 43

2.2.3.5. Sección C1: “Construyendo un currículum para todos”. 43

2.2.3.6. Sección C2: “Orquestando el aprendizaje”. 44
2.3. Adaptación y validación del cuestionario n° 1 del Índice de Inclusión, tercera edición, a contexto universitario. 44
Capítulo 3. 47
Marco Metodológico. 47
3.1. Fundamentación. 48
3.2. Objetivos diagnósticos. 51
3.2.1. Objetivo general: 51
3.2.2. Objetivos específicos: 51
3.3. Fuentes diagnósticas. 52
3.3.1. Fuentes primarias. 52
3.3.2. Fuentes secundarias. 52
3.4. Técnicas de recolección de datos. 53
3.4.1. Revisión bibliográfica. 53
3.4.2. Entrevista con fines diagnósticos. 54

3.4.2.1. Matriz de operacionalización del cuestionario n° 1 del Índice de Inclusión, tercera edición, adaptado y validado a Educación Superior. 55

3.4.2.2. Ilustración de pautas de entrevistas con fines diagnósticos. 60
3.4.2.2.1. Pauta de entrevista con fines diagnósticos dirigido a estudiantes de la Universidad de Valparaíso. 60

3.4.2.2.2. Pauta de entrevista con fines diagnósticos dirigido a académicos y académicas de la Universidad de Valparaíso. 63

3.4.2.2.3. Pauta de entrevista con fines diagnósticos dirigido a funcionarios y funcionarias de apoyo a la docencia y de servicio de la Universidad de Valparaíso. 65
3.5. Plan de análisis. 67
3.6. Consideraciones éticas. 68
3.6.1. Confidencialidad. 68
3.6.2. Consentimiento informado. 68

3.5.2.1. Ilustración consentimiento informado de estudiantes. 70

3.5.2.2. Ilustración consentimiento informado de académicos y académicas. 72

3.5.2.3. Ilustración consentimiento informado de funcionarios y funcionaria. 74
Capítulo 4. 76

Análisis de resultados. 76
4.1. Creando culturas inclusivas. 77
4.1.1. Construyendo comunidad. 77
4.1.2. Estableciendo valores inclusivos. 89
4.2. Estableciendo políticas inclusivas. 94
4.2.1. Desarrollando una institución educativa para todos. 94
4.2.2. Organizando el apoyo a la diversidad. 98
4.3. Desarrollando prácticas inclusivas. 114
4.3.1. Construyendo un currículum para todos. 114
4.3.2. Orquestando el aprendizaje. 124
Juicios diagnósticos. 134
Capítulo 5. 139
Conclusiones. 139
5.1. Conclusiones temáticas. 140
5.1.1. Creando culturas inclusivas. 140

5.1.1.1. Construyendo comunidad. 141

5.1.1.2. Estableciendo valores inclusivos. 141
5.1.2. Estableciendo políticas inclusivas. 142

5.1.2.1. Desarrollando una educación educativa para todos. 143

5.1.2.2. Organizando el apoyo a la diversidad. 143
5.1.3. Desarrollando prácticas inclusivas. 144

5.1.3.1. Construyendo un currículum para todos. 144

5.1.3.2. Orquestando el aprendizaje. 145
5.2. Conclusiones metodológicas. 146
5.3. Conclusiones profesionales. 149
BIBLIOGRAFÍA: 152

## Presentación.

El presente Proyecto de Título tiene por objetivo "diagnosticar respecto a educación inclusiva desde los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior, en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso – Casa Central".

El presente documento se estructura por medio de capítulos los cuáles se detallan a continuación:

- Capítulo 1: Contextos.

Este capítulo da cuenta del contexto institucional de la institución patrocinante (Dirección de Asuntos Estudiantiles), junto con convenios internacionales y normativa legal relacionadas a la temática de educación inclusiva.

- Capítulo 2: Marco teórico Referencial.

En este capítulo se visualizan los referentes teóricos que guiarán el Proyecto de título, abarcando desde el recorrido conceptual de inclusión, hasta los referentes del Índice de Inclusión.

- Capítulo 3: Marco Metodológico.

En el tercer capítulo se plantea el análisis del tema y su desarrollo, en relación con la metodología diagnóstica a utilizar.

- Capítulo 4: Análisis de resultados.

En este capítulo se desarrolla el análisis de las entrevistas con fines diagnósticos utilizando fragmentos para emitir juicios diagnósticos desde los referentes del Índice de Inclusión.

- Capítulo 5: Conclusiones.

Este capítulo presenta las conclusiones desde las temáticas anteriormente analizadas, junto con los aportes de la metodología y su relación con el Trabajo Social.

# Capítulo 1.

# Contextos.

## 1.1. Contextualización Universidad de Valparaíso.

### 1.1.1. Historia de la Universidad de Valparaíso.

La historia de la Universidad de Valparaíso comienza cuando "se logra crear oficialmente en 1911 el Curso Fiscal de Leyes, que a la larga fue la inspiración para la creación de diversas escuelas e institutos, o bien, de intentos de instalar una universidad estatal nueva" (Vergara Rojas, 2020, pág. 94 y 95).

La Universidad de Valparaíso fue creada en 1981, luego de un proceso de 16 años para independizarse de la Universidad de Chile, el cuál inicia "entre los años 1965 y 1967 donde rondaba la idea en la comunidad universitaria de crear una Sede Autónoma de la Universidad de Chile en Valparaíso y sus alrededores, Viña y Montemar" (Martínez, 2002, pág. 18, citado por Vergara Rojas, 2020).

"En Consecuencia, el 15 de junio de 1968, la asamblea de la comunidad reunida en el Aula Magna de la Escuela de Derecho de Valparaíso constituyó de facto y simbólicamente la "Sede Valparaíso de la Universidad de Chile"" (Vergara Rojas, Op. Cit., pág. 78).

Posterior a este hecho, y luego de una serie de configuraciones internas en la institución, el 29 de mayo de 1972 se creó oficial y estructuralmente con el nombre correspondiente a la "Sede Valparaíso".

Su composición era la siguiente:

1).- Facultad de Salud.

2).- Facultad de Arte y Tecnología.

3).- Facultad de Ciencias Sociales.

4).- Facultad de Educación y Letras (Ex Humanidades).

5).- Facultad de Matemáticas y Ciencias Naturales (Pedrals, 1982, pág. 50, citado por Vergara Rojas, 2020).

Con el 11 de septiembre de 1973, la reforma es parcialmente desmantelada.

En efecto, la estructura descentralizada de sedes, facultades y departamentos continuó vigente, con algunas modificaciones menores. Sin embargo, la forma de elección de las autoridades y selección de su profesorado fue suprimida, sin perjuicio de los despidos y otras situaciones más dramáticas que se dieron en aquella época (Vergara Rojas, Op. Cit., pág. 84).

"Más adelante, con fecha 11 de diciembre de 1981 se dictaría el DFL[1] Nº 147, Estatuto de la Universidad de Valparaíso, otorgándole estructura propia y definitiva" (Ibid, pág. 93).

### 1.1.2. Contexto actual.

La Universidad de Valparaíso es una institución de Educación Superior pública y regional, la que se compone, al 2021, por 42 carreras y 11 facultades, las cuáles se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1

*Facultades y carreras de la Universidad de Valparaíso.*

| Facultad | Carrera |
|---|---|
| Facultad de Arquitectura. | Arquitectura.<br>Cine.<br>Diseño.<br>Gestión en Turismo y Cultura.<br>Teatro. |
| Facultad de Ciencias | Ingeniería en Estadística y Ciencia de Datos<br>Licenciatura en Ciencias mención Biología o Química. |

[1] DFL: Decreto con Fuerza de Ley

| | |
|---|---|
| | Licenciatura en Física mención Astronomía, Ciencias Atmosféricas o Computación Científica.<br>Pedagogía en Matemáticas mención Didáctica o Licenciatura en Matemáticas. |
| Facultad de Ciencias del Mar y Recursos Naturales. | Biología Marina |
| Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. | Administración Hotelera y Gastronómica.<br>Administración Pública<br>Auditoría.<br>Ingeniería Comercial.<br>Ingeniería en Información y Control de Gestión.<br>Ingeniería en Negocios Internacionales. |
| Facultad de Ciencias Sociales | Psicología.<br>Trabajo Social.<br>Sociología. |
| Facultad de Derecho | Derecho |
| Facultad de Farmacia | Química y Farmacia.<br>Nutrición y Dietética. |
| Facultad de Humanidades y Educación | Pedagogía en Filosofía.<br>Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.<br>Pedagogía en Música. |
| Facultad de Ingeniería | Ingeniería Ambiental.<br>Ingeniería Civil Ambiental.<br>Ingeniería Civil.<br>Ingeniería Civil Biomédica<br>Ingeniería Civil Industrial.<br>Ingeniería Civil Informática.<br>Ingeniería Civil Matemática.<br>Ingeniería Civil Oceánica.<br>Ingeniería en Construcción. |
| Facultad de Medicina | Educación Parvularia.<br>Enfermería.<br>Fonoaudiología.<br>Kinesiología.<br>Medicina.<br>Obstetricia y Puericultura.<br>Tecnología Médica |
| Facultad de Odontología | Odontología |

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en página web de la Universidad de Valparaíso.

#### 1.1.2.1. Misión.

La Universidad de Valparaíso es una institución estatal, pública y autónoma, fundada en una larga tradición y se plantea cómo misión generar y difundir el conocimiento, cultivando las artes, las ciencias, las humanidades y las tecnologías, a través del desarrollo de docencia de pregrado, postgrado e investigación, así cómo entregando competencias y valores para formar graduados, profesionales e investigadores en un marco de calidad y compromiso con el desarrollo regional y nacional, promoviendo su carácter sostenible (Universidad de Valparaíso, s.f.).

#### 1.1.2.2. Visión.

La Universidad de Valparaíso, cómo universidad estatal, aspira a ser una institución de excelencia en la formación de personas, en la innovación y generación de conocimiento y en su gestión, pluralista, inclusiva de todos sus estamentos, vinculada a la realidad de su entorno, que aporte desde la potenciación de su ubicación en la Región de Valparaíso al desarrollo regional y nacional, sostenible y socialmente responsable, referente en la Educación Superior en el ámbito nacional e internacional (Ibid).

#### 1.1.2.3. Valores:

El conjunto de valores que orientan a la Universidad de Valparaíso y que forman parte de su tradición formadora son los siguientes:

- La libertad: consiste en que estudiantes y académicos tengan la posibilidad de expresar sus ideas y de optar por diferentes alternativas de desarrollo personal y académico, en función de sus propios intereses y potencialidades, dentro de un marco de respeto por sus pares.

- La equidad: supone generar las condiciones para un acceso igualitario a postulantes provenientes de distintos estratos socioeconómicos, lograr que permanezcan en su carrera hasta el término de sus estudios, que tengan un aprendizaje similar, independiente de su trayectoria de vida, que consigan titularse en un tiempo razonable, y que su título les permita alcanzar empleos que se condigan con su preparación.
- El pensamiento crítico: se vincula al fomento de un pensamiento creativo e innovador, la generación del saber a través del diálogo constructivo, el apoyo a la capacidad de análisis y el respeto por el razonamiento científico por sobre toda posición de carácter dogmático o ideológico.
- La participación y la formación ciudadana: consiste en propiciar oportunidades a docentes y estudiantes con la finalidad de canalizar sus inquietudes y permitir su plena expresión individual y colectiva.
- El pluralismo: implica aceptar las diferentes ideas, creos y posiciones de distinta naturaleza en un marco de tolerancia mutua con el propósito de generar conocimientos, aprendizajes y saberes a través del diálogo y el intercambio académico.
- El respeto a la diversidad: supone la aceptación igualitaria de cada persona, independiente de su género, raza, cultura, nivel socioeconómico, actividad, credo o ideología.
- La solidaridad: corresponde a la dedicada intención de colaborar en la construcción de una sociedad, sustentada en la comprensión y el entendimiento mutuo. La solidaridad implica un compromiso para privilegiar en las actividades académicas una preocupación por los sectores menos favorecidos de la sociedad.
- La sostenibilidad.
- La inclusión (Universidad de Valparaíso, 2012, pág. 16 y 17).

#### 1.1.2.4. Población.

En las tablas 2, 3 y 4 se detallará la población de la Universidad de Valparaíso separada por estamento y distribuido por facultad.

Tabla 2

*Cantidad de estudiantes matriculados al 2021 en la Universidad de Valparaíso.*

| Facultad | Hombres | Mujeres | Total general |
|---|---|---|---|
| Arquitectura | 589 | 891 | 1480 |
| Ciencias | 238 | 161 | 399 |
| Ciencias del Mar y Recursos Naturales | 120 | 141 | 261 |
| Ciencias Económicas y Administrativas | 1583 | 1870 | 3453 |
| Ciencias Sociales | 334 | 854 | 1188 |
| Derecho | 304 | 513 | 817 |
| Farmacia | 183 | 553 | 736 |
| Humanidades y Educación | 261 | 181 | 442 |
| Ingeniería | 1867 | 996 | 2863 |
| Medicina | 896 | 2636 | 3532 |
| Odontología | 116 | 328 | 444 |
| Total general | 6491 | 9124 | 15615 |

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en SIES Matriculados, fecha de corte mayo 2021.

Tabla 3

*Académicos, académicas e integrantes de Rectoría de la Universidad de Valparaíso al 2020.*

| Facultad | Hombre | Mujeres | Total general |
|---|---|---|---|
| Arquitectura | 114 | 73 | 187 |
| Ciencias | 91 | 37 | 128 |
| Ciencias del Mar y Recursos Naturales | 13 | 7 | 20 |
| Ciencias Económicas y Administrativas | 145 | 69 | 214 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ciencias Sociales | 46 | 45 | 91 |
| Derecho | 44 | 25 | 69 |
| Farmacia | 15 | 41 | 56 |
| Humanidades y Educación | 40 | 13 | 53 |
| Ingeniería | 149 | 61 | 210 |
| Medicina | 295 | 302 | 597 |
| Odontología | 66 | 55 | 121 |
| Rectoría | 38 | 12 | 50 |
| Total general | 1056 | 740 | 1796 |

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en SIES Académicos, fecha de corte mayo 2020.

Tabla 4

*Funcionarios no académicos de la Universidad de Valparaíso al 2020.*

| Funcionarios no docentes | Total |
|---|---|
| Femenino | 642 |
| Masculino | 486 |
| Total general | 1128 |

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en REM (Informe de Gestión 2S 2020), fecha de corte diciembre 2020.

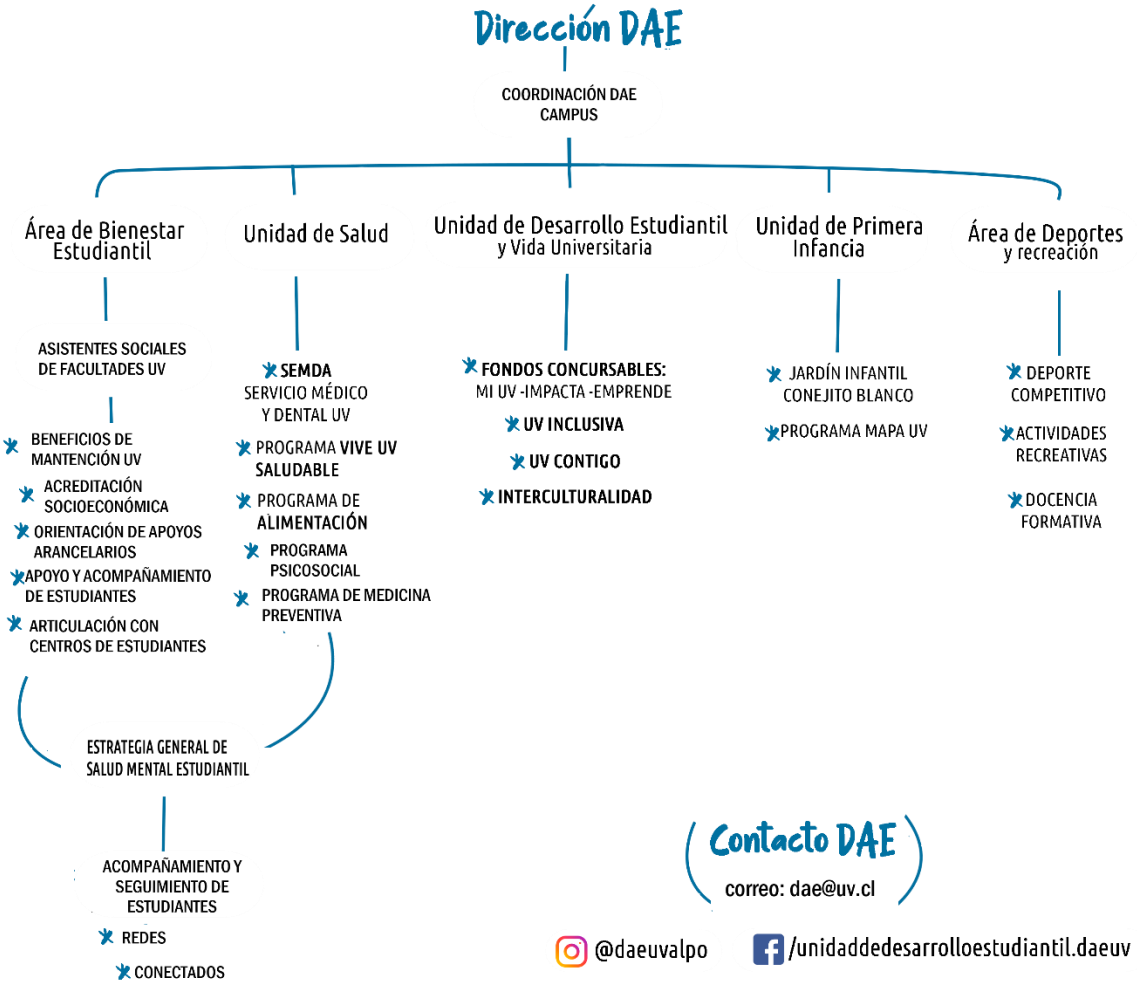
### 1.1.3. Dirección de Asuntos Estudiantiles.

La Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Valparaíso (DAE) fue creada por el rector Juan Riquelme Zucchett "el 9 de julio de 2004, según lo dispuesto en el Decreto Exento N° 01804" (Rectoría Universidad de Valparaíso, 2004).

La Dirección de Asuntos Estudiantiles es una unidad técnica de gestión cuya finalidad es acoger integralmente a los y las estudiantes a través de la entrega de servicios y beneficios especializados que contribuyan a su bienestar y calidad de vida durante su proceso de formación, aportando además al desarrollo de habilidades y competencias personales conforme al Proyecto Educativo Institucional.

A fines de 2017 y conforme a los lineamientos de la Ley n°21.091 que establece, entre otros aspectos, la regulación en materia de gratuidad, se realiza una reestructuración de las unidades que conforman la DAE, considerando la optimización de la gestión financiera en materia de administración de los beneficios arancelarios entregados por el Ministerio de Educación. El principal cambio radica en el traslado de la Unidad de Beneficios a la Dirección General Económica.

En ese marco, la DAE establece su estructura funcional de la siguiente manera:




*Fuente:* Informe Acreditación 2021, Dirección de Asuntos Estudiantiles.

#### 1.1.3.1. Organización:

Cómo una manera de dar respuesta a las necesidades presentadas por los y las estudiantes, la DAE estructura su quehacer en diferentes áreas y unidades, considerando la amplia gama de estrategias de acogida, acompañamiento y seguimiento tendientes a brindar apoyo durante el proceso de formación académica, por tanto, la reestructuración efectuada, considerando los efectos administrativos en el otorgamiento de la gratuidad, asume con mayor propiedad el constituirse cómo una unidad técnica destinada a brindar los soportes socioeconómicos internos y externos, psicosociales y emocionales. En ese sentido, la DAE cuenta con un equipo profesional que permanentemente va adecuando su programación de actividades atendiendo los requerimientos específicos manifestados por los y las estudiantes durante su vida universitaria.

#### 1.1.3.2. Descripción del área.

- **Área de Bienestar Estudiantil:** centra su quehacer en la atención integral a los y las estudiantes considerando su proceso de formación personal y profesional. El equipo compuesto por Asistentes Sociales y secretarias mantiene una comunicación cercana y oportuna ubicándose en las distintas Facultades y Campus de la Institución y orienta su quehacer en la resolución de las problemáticas que afecten el bienestar psicosocial y emocional de nuestros y nuestras estudiantes, a través de la gestión interna y de redes externas frente a aquellas necesidades que influyen en su trayectoria académica.
- **Unidad de Salud:** la Unidad de Salud, dependiente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Valparaíso, tiene cómo finalidad brindar apoyo en el ámbito de la salud hacia los estudiantes, a través de la implementación de diferentes acciones tendientes a abordar necesidades básicas en salud física y mental; otorgando apoyos mediante atenciones

de salud primarias, de baja complejidad y ambulatorias (Servicio Médico y Dental de los Alumnos "SEMDA"), y desarrollando actividades de promoción de estilos de vida saludables y de prevención en salud, a través de diferentes programas que la unidad dispone para ello.

A continuación, se detallan cada uno de los programas y servicios proporcionados desde la Unidad de Salud:

→ Semda.

→ Programa Vive UV Saludable.

→ Programa de Alimentación.

→ Programa Psicosocial.

→ Programa de Medicina Preventiva.

→ Salud Mental Estudiantil:

- Grupo Conectados UV.
- Grupo Redes.

• **Unidad de Primera Infancia:** esta Unidad pretende generar un espacio de apoyo socioafectivo y educativo a estudiantes que cumplen el rol de ser padres/madres, debido al desafío que implica el cumplimiento de este doble rol.

A continuación, se detallan cada uno de los programas y servicios proporcionados:

→ Jardín Infantil Conejito Blanco.

→ Programa Madres Padres UV.

• **Área de Deportes y Recreación:** esta área surge a través de la creación del Club Deportivo de la Universidad de Valparaíso, y en la actualidad, orienta su quehacer hacia la

promoción y desarrollo del Deporte, la Actividad Física y la Recreación, teniendo cómo eje central el uso del tiempo libre cómo un factor protector de la salud mental. Este nuevo enfoque permite la ampliación de la oferta recreativa y permite una mayor participación de los y las estudiantes.

A continuación, se detallan cada uno de los programas y servicios proporcionados:

→ Deporte competitivo.

→ Actividades recreativas.

→ Docencia formativa.

- **Unidad de Desarrollo Estudiantil y Vida Universitaria:** la Unidad de Desarrollo Estudiantil y Vida Universitaria (UDE), tiene la permanente tarea de aportar, a través del fortalecimiento de capacidades y habilidades, al desarrollo de los estudiantes con una visión humanista, democrática y pluralista. Busca, a través de sus actividades, procurar la equidad en el acceso a satisfactores de necesidades básicas de tipo social, cultural y de desarrollo humano, colaborando activamente en el desarrollo de actividades que fomenten la convivencia estudiantil cómo, asimismo, a la generación de oportunidades para el fortalecimiento de las competencias sello de la institución, la creatividad, el emprendimiento y la innovación estudiantil.

- A continuación, se detallan cada uno de los programas y servicios proporcionados:

  → Fondos concursables:

- Mi UV;

- Impacta UV;

- Emprende UV.

→ UV Contigo.

→ Interculturalidad UV.

→ UV Inclusiva: Este programa, donde se centra el proyecto de título, es una iniciativa institucional que tiene cómo objetivo principal "promover la inclusión de los y las estudiantes en situación de discapacidad durante el desarrollo de su vida estudiantil", buscando otorgarles condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, a través de estrategias socio educativas, entrega de ayudas técnicas y gestión institucional. El programa cuenta con centro de recursos, gestiones de colaboración con el organismo académico en la realización de ajustes razonables, tutorías académicas, capacitación a estudiantes, funcionarios y académicos, además de actividades de sensibilización a nivel institucional y de vinculación con la comunidad (Dirección de Asuntos Estudiantiles, 2021).

La base fundadora de este programa reposa sobre tres pilares: Sensibilización, capacitación y vinculación con el medio.

- Sensibilización: esta línea permite empatizar mediante talleres o actividades que permitan a otros/as estudiantes experimentar, por instantes, cómo se desarrolla la vida cotidiana de una persona en situación de discapacidad, siempre en el marco del respeto y con un enfoque educativo.
- Capacitación: esta línea implica la realización de capacitaciones en inclusión, lo cuál a su vez contempla la formación de monitores estudiantiles pertenecientes al área de inclusión.
- Vinculación con el medio: interuniversitaria (Asesoría VAC, Carreras con especialidades) Interuniversitarias (RESI[2], CRUV[3], DIVESUP[4], CINDA[5]). Permite la articulación con

[2] Red de Educación Superior Inclusiva
[3] Consejo de Rectores de Valparaíso
[4] División de Educación Superior del Ministerio de Educación
[5] Centro Interuniversitario de Desarrollo

actores tanto internos cómo externos a la Universidad, también desde un enfoque de formación, educativo y sensibilización (Programa UV Inclusiva, 2020, pág. 5 y 6).

## 1.2. Convenciones internacionales.

### 1.2.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Los Derechos Humanos son normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos. Estos derechos rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos.

Leyes relativas a los Derechos Humanos exigen que los gobiernos hagan determinadas cosas y les impide hacer otras. Las personas también tienen responsabilidades; así cómo hacen valer sus derechos, deben respetar los derechos de los demás. Ningún gobierno, grupo o persona individual tiene derecho a llevar a cabo ningún acto que vulnere los derechos de los demás (Unicef, s.f.).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que marca un hito en la historia de los Derechos Humanos. Elaborada por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en su Resolución 217 A (III) cómo un ideal común para todos los pueblos y naciones. Establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero y ha sido traducida a más de 500 idiomas (Organización de las Naciones Unidas, s.f.).

#### 1.2.1.1. Derecho a la Educación.

La inclusión educativa en educación superior contribuye fuertemente en el cierre de brechas de los compromisos adquiridos por los Estados con respecto al Derecho a la Educación –

perteneciente a la Declaración Universal de Derechos Humanos de mediados del siglo XX– que establece lo siguiente:

"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz" (ONU, 1948) (Lizama, Gil, & Rahmer, 2018, pág. 24 y 25).

### 1.2.2. Declaración de Salamanca (1994).

La Declaración de Salamanca (1994) representa un compromiso importante signado por varios mandatarios de diversos países con la firme intención de dar una educación para todos aquellos estudiantes que históricamente se encontraban, ya sea en una situación de exclusión del sistema educativo regular o común, o en un espacio segregado, aunque dentro del mismo.

En dicho documento se proclama que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (Cruz, 2019, pág. 77).

### 1.2.3. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998).

Las fechas del 5 al 9 de octubre de 1998 permanecerán en la historia para el mundo de la educación, de la ciencia y de la cultura cómo las de la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Representantes de 182 Estados acudieron a París para debatir sobre cuestiones relativas a la Educación Superior y ponerse de acuerdo en qué tipo de educación superior se quiere para el siglo próximo (Unesco, 1998, pág. 1).

Los Estados Miembros, comprendidos sus gobiernos, parlamentos y otras autoridades deberán:

Crear, cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la Educación Superior de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, según la cuál la educación superior deberá ser accesible a todos en función del mérito. No puede aceptarse ninguna discriminación ni nadie deberá quedar excluido de la Educación Superior ni de sus ámbitos de estudio, niveles de titulación y diferentes tipos de establecimientos por

razones fundadas en su raza, género, lengua, religión, edad ni tampoco por diferencias económicas o sociales ni discapacidades físicas (Ibid, pág. 31).

### 1.2.4. Foro Mundial sobre la Educación (2015).

Incheon es la ciudad de Corea del Sur donde se celebró el Foro Mundial sobre la Educación 2015. Concluyó con la aprobación de la Declaración de Incheon para la Educación 2030, un documento que supone un compromiso histórico entre naciones para transformar vidas mediante una nueva visión de la educación. En él, se respalda el firme compromiso de los países y la comunidad mundial educativa con la Agenda Educación 2030, que propone medidas audaces y urgentes para transformar las vidas mediante una nueva visión de la educación. La Declaración de Incheon es también el germen de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), porque encarga a la UNESCO, en su calidad de organización especializada en Educación, que prosiga con la función que se le ha conferido de dirigir y coordinar la Agenda Educación 2030 (Castromil, 2017).

La importancia que se empieza a dar en la Agenda de Educación a la inclusión y la equidad, cuya finalidad es brindar a todos iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás, pone de relieve otra enseñanza, esto es, lo necesario que resulta redoblar los esfuerzos, en especial aquellos dirigidos a llegar a las personas marginadas o que se hayan en situación de vulnerabilidad. Todas las personas, sea cuál sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así cómo las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo

largo de la vida (Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, 2015, pág. 25).

## 1.3. Normativa legal.

### 1.3.1. Constitución Política de la República de Chile. Artículo 19 n°10. Derecho a la Educación.

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. El Estado promoverá la educación parvularia. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación (Constitución Política de la República de Chile, 1980, pág. 12 y 13).

### 1.3.2. Ley n° 21.091 de Educación Superior (2018).

La siguiente ley establece que la educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de

la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

La Educación Superior cumple un rol social que tiene cómo finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades; así cómo también la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento, además del fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones, con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional.

Asimismo, la Educación Superior busca la formación integral y ética de las personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que les incentive a participar y aportar activamente en los distintos ámbitos de la vida en sociedad, de acuerdo a sus diversos talentos, intereses y capacidades (Ministerio de Educación, 2018).

### 1.3.3. Ley n° 20.609. Establece medidas contra la discriminación (2012).

Esta ley (conocida cómo Ley Zamudio) tiene por objetivo fundamental instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho cuando se cometa un acto de discriminación arbitraria.

Se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, fundada en motivos tales cómo la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado

civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012).

# Capítulo 2.

# Marco Teórico Referencial.

## 2.1. Inclusión.

### 2.1.1. Recorrido conceptual.

"Las sociedades contemporáneas a nivel mundial se caracterizan por presentar un alto índice de desigualdad y fragmentación social, lo que genera exclusión social y, en consecuencia, ausencia de participación en la sociedad de la población menos aventajada económicamente" (Valencia Pérez & Hernández González, 2017, pág. 106).

Según Blanco (2014), esta situación posee cómo mayor fundamento la existencia de sistemas educativos que ofrecen una educación de menor calidad a los estratos sociales bajos, lo cuál debilita la función esencial en relación a la cohesión y movilidad social.

Esta autora afirma que existen diversas barreras, externas e internas, que generan exclusión y marginación en educación.

Las primeras se relacionan con problemáticas cómo el nivel socioeconómico y educativo de las familias, el trabajo infantil y las condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición.

Entre las segundas se consideran los procesos de privatización creciente y el debilitamiento de la escuela pública, la segmentación de los sistemas educativos, la rigidez y falta de pertinencia curricular, los sistemas de evaluación de la calidad de educación y la falta de formación de los profesores (Valencia Pérez & Hernández González, Loc. Cit.).

Por otro lado, y cómo se puede leer en la Tabla 5, Parrilla (2002) establece las etapas para llegar a hablar de inclusión.

Tabla 5

*De la exclusión a la inclusión: Un camino compartido.*

| | Clase Social | Gr[6]. Cultural | Género | Discapacidad |
|---|---|---|---|---|
| Exclusión | No escolarización | No escolarización | No escolarización | Infanticidio/ internamiento |
| Segregación | Escuela Graduada | Escuela Puente | Escuela Separadas: Niñas | Escuelas Especiales |
| Integración | Comprehensivi_ dad (50-60) | E.[7] Compensatoria E.[8] Multicultural (80) | Coeducación (70) | Integración E.[9] (60) |
| Reestructura_ ción | Educación Inclusiva | Educación Inclusiva (Ed[10]. Intercultural) | Educación Inclusiva | Educación Inclusiva |

Nota. De "Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social", por A. Parrilla, 2002, citado por Darretxe Urrutxi, Beloki, & Remiro, 2020, *Ciencia y Educación*, *4*(1), pág. 75. Declaración de derechos de autor.

Las primeras dos etapas están caracterizadas por un paradigma homogeneizador. En la etapa de exclusión, la educación era un privilegio para unos pocos y la principal meta era preparar a los miembros de la elite para el desarrollo social.

Posteriormente, en la etapa de segregación, fue reconocido el derecho a recibir educación para todas las personas. Sin embargo, se formó una oferta educativa alternativa para las

[6] Grupo
[7] Educación
[8] Educación
[9] Educativa
[10] Educación

minorías, surgiendo instituciones especializadas para cada grupo de estudiantes (Iturra González, 2019, pág. 3).

En la etapa de integración se reconoce que los escenarios que rodean a la persona son determinantes en su éxito educativo, por lo que se deben entregar los apoyos apropiados, facilitando el acceso al currículum, modificando el currículum mismo y/o ajustando condiciones contextuales específicas (Warnock, 1978, citado por Iturra González, 2019).

"En la última etapa, deben establecer una nueva visión que aprenda desde la diferencia, escuchando todas las ideas y desarrollando ciudadanos comprometidos contra la discriminación de cualquier tipo" (Parrilla, 2002, citado por Iturra González, 2019).

"Este proceso requiere de un liderazgo que guíe a las comunidades a través de discusiones, buscando compartir significados, lenguaje, valores y un compromiso compartido para mejorar las prácticas inclusivas" (Ainscow y Sandhil, 2008, citado por Iturra González, 2019).

Desarrollar la inclusión implica reducir todas las formas de exclusión. La exclusión, cómo la inclusión, se entiende desde una perspectiva amplia. Además de referirse a la discriminación más obvia, la exclusión se refiere a todas aquellas presiones puntuales o a largo plazo que se interponen en el camino de la plena participación. Pueden ser el resultado de problemas de relación entre los miembros de la comunidad, pueden deberse a que las actividades no respondan a los intereses de los estudiantes, o a que éstos no se sientan valorados en el centro. La inclusión tiene que ver con la eliminación de todas las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006).

El proceso de eliminación de barreras es parte de la inclusión, el cuál no es un fin en sí mismo, sino es parte de un proceso que está en constante evolución.

Para Mel Ainscow (2003) la inclusión es un proceso, es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada cómo una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje (pág. 12).

Vemos la inclusión cómo un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículum y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas (Ainscow & Booth, 2015, pág. 24).

### 2.1.2. Educación inclusiva.

Según la UNESCO (2005), la Educación Inclusiva se puede entender cómo el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje, en eventos de carácter cultural y comunitarios y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo, haciendo responsable al sistema educativo de la educación de todos los educandos, realizando los cambios pertinentes en el sistema para que esto sea posible, contestando a la amplitud de las necesidades educativas en entornos no formales y formales cómo objeto de la inclusión (Díaz Rodríguez, 2017, pág. 2).

La educación inclusiva implica que todos y todas aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una

discapacidad. Se trata de un modelo en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Gómez Sobrino, 2018, pág. 173).

Se plantea que el proceso de educación inclusiva está influenciado por distintos elementos, pero uno de los que se establece con mayor poder es la sociedad, de cómo esta entrega o no las oportunidades a los distintos grupos que la conforman (Arnaiz Sánchez, De Haro Rodríguez, & Azorín Abellán, 2018, pág. 31).

Siguiendo a Ibáñez (2018), se considera que "la educación es una de las dimensiones centrales en la explicación de los procesos de exclusión social" (Ibáñez Martín, Formichella, & Costabel, 2019, pág. 106).

La Educación Inclusiva, debe servir para cambiar el sistema educativo y su entorno, siendo efectiva ante la diversidad que existe en la sociedad. La oportunidad de enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, gracias a la diversidad, así cómo la comodidad de estudiantes y profesores ante ella, debe ser la intención de la Educación Inclusiva.

Existe una tendencia errónea a asimilar el concepto de diversidad con el de "diferencia". Mientras este último se vincula fundamentalmente a la contemplación de los aspectos en que nos distinguimos unos de otros, la diversidad es un concepto que trae consigo principios intrínsecos de convivencia y respeto, "enfatizando la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana" (Dietz, 2008, pág. 88, citado por Lapierre, Ugueño, Solar, Krause, Luna, Rilling, Fleet, Donoso & García, 2019).

El concepto de diversidad entonces supone, la ausencia de jerarquías o superioridades entre lo que conforman una sociedad o una comunidad educativa y por lo tanto exige una convivencia

basada en el respeto en espacios sociales que se caracterizan por considerar que ser diversos es la regla y no la excepción (Lapierre, y otros, 2019, pág. 28).

La educación inclusiva apunta hacia los derechos básicos de las personas a desarrollarse en plenitud y con goce de todas sus facultades.

En ese sentido, la inclusión sostiene una perspectiva basada en los Derechos Humanos, en la cuál todos pueden ejercer el derecho a la educación, al margen de cualquier consideración relacionada con la etnia, género, estilos de aprendizaje o necesidades educativas especiales (UNESCO, 2005, citado por Galaz Valderrama & Poblete Melis, 2017).

Los cambios que propone la Educación Inclusiva no son parciales o sectoriales, cómo indica Parrilla (2009), sino institucionales y profundos, centrados en procesos de mejora donde la institución se convierte en protagonista, dada su capacidad de aprendizaje y cambio (González, 2008; Hargreaves y Fink, 2006). A su vez, deben estar enmarcados en el contexto político, social y educativo, puesto que la inclusión educativa es mucho más que un marco de acción, es un proyecto social y ciudadano. En este sentido, la atención a la diversidad ha de concebirse cómo una tarea institucional que compete a la comunidad en su conjunto, con la finalidad de encontrar la respuesta más adecuada para cada estudiante (Arnaiz Sánchez, De Haro Rodríguez, & Azorín Abellán, 2018, pág. 31).

La educación inclusiva entonces, posee un sentido tanto educativo cómo social, rechazando que los sistemas educativos tengan derecho sólo a cierto tipo de estudiantes. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema educativo capaz de adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes creando instituciones de educación inclusiva (Fernández, 2003). Para lo cuál se hace imprescindible el respeto a las diferencias, considerando éstas cómo un elemento de riqueza

social que nos lleve a adoptar actitudes de comprensión, tolerancia y eliminación de prejuicios (Medina García, 2017).

De esta forma, los aspectos centrales a considerar para abordar la inclusión en los distintos contextos educativos invitan a pensar la inclusión en educación cómo: a) proceso, entendido cómo la búsqueda permanente de mejores formas de atender a la diversidad de los estudiantes, en donde el tiempo es un factor relevante; b) presencia, participación y éxito en el sistema educativo; c) identificación y eliminación de barreras; d) énfasis en grupos de riesgos, marginación o exclusión (Ainscow y Echeita, 2010, citado por Lapierre, y otros, 2019).

Para Booth y Ainscow (2015) la inclusión en la educación significa:

- Poner los valores inclusivos en acción.
- Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así cómo las relaciones con las comunidades locales.
- Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.
- Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades y sus valores, tanto cómo sus logros.

- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad. (pág. 15)

### 2.1.3. Educación inclusiva en Educación Superior.

La Universidad, a través de su rol social y de formación ciudadana, es visualizada cómo el lugar en donde se generan hábitos en los individuos que repercuten directamente en la sociedad, por lo que los impactos que allí se produzcan, tanto a nivel organizacional, cognitivo, educativo y social (Vallaeys, 2006), permitirán, por medio de los discursos y prácticas sociales, la construcción de sociedades más inclusivas, donde la responsabilidad social en contextos de educación superior emerge cómo un factor que facilita la reflexión de las personas (directivos, académicos, profesionales, funcionarios, estudiantes) respecto de los impactos de sus acciones en los entornos en que participan y configuran (Rubio Aguilar, 2017, pág. 200).

Es pertinente vincular la educación superior con la inclusión tanto social cómo educativa, por dos razones fundamentales: el primero refiere al hecho que el joven de los sectores sociales desfavorecidos debe superar las barreras económicas y sociales para acceder a la Universidad, por las consabidas desigualdades que arrastran de la formación escolar, y segundo, debe superar las condiciones y barreras culturales para equiparar las desviaciones y desventajas de un sistema inequitativo (Brito, Basualto Porra, & Reyes Ochoa, 2019, pág. 161).

“Se entiende, entonces, cómo universidad inclusiva aquella que se hace cargo de la diversidad de los estudiantes, asegurando que el sistema los favorezca a todos por igual” (Lapierre, y otros, Op. Cit., pág. 32).

Una educación universitaria inclusiva promueve la ciudadanía y la democracia dentro de la comunidad educativa, buscando el permanente diálogo entre los actores educativos, con el fin de valorar sus libertades y diferencias, mientras se contribuye paralelamente a los objetivos comunes y sociales. Una universidad inclusiva que se base en estos dos principios no busca sólo que estos estén presentes dentro de la Universidad, sino también fuera de ella, logrando esto mediante la formación de profesionales con conciencia ciudadana y democrática, para que esta se traslade y encarne en los diferentes escenarios laborales en que el profesional ejerza su profesión (Ibid, pág. 33 y 34).

La inclusión en educación superior es, entonces, un desafío para las universidades en su conjunto, ya que deben ser capaces de abordar la diversidad desde la globalidad y la particularidad de los miembros que las componen, aportando con una comprensión sistémica a realidades sociales cada vez más dinámicas y complejas. Este desafío debe considerar el contexto país caracterizado por la desigualdad y la segregación social, en donde el rol de las IES[11] es precisamente aportar a los cambios sociales y culturales que se requieren para construir sociedades más inclusivas y con mayor justicia social; así, los espacios universitarios pueden constituirse en posibilidades ciertas de aceptación de la diversidad, donde la inclusión se entienda y aborde cómo práctica cotidiana normativa y no cómo excepción, requiriendo para ello instalarse a nivel de políticas institucionales que aporten en su conjunto a la construcción de culturas institucionales cada vez más inclusivas (Ibid, pág. 17).

"En la actualidad, los sistemas educativos cómo instituciones sociales acogen el enfoque de educación inclusiva para promover procesos educativos equitativos que permitan el

[11] IES: Instituciones de Educación Superior

reconocimiento de las diferencias cómo oportunidades y no cómo problemas" (Gómez Sobrino, Op. Cit., pág. 172).

Desde el enfoque inclusivo, se pretende dar respuesta a las necesidades educativas de los individuos planteadas desde múltiples perspectivas que se relacionan entre sí: cultura, políticas y prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2000). Lo anterior hace pensar en dos características esenciales de la educación inclusiva: su surgimiento cómo respuesta a la urgencia de promover aprendizajes significativos para todas las personas y su carácter multiperspectivo (Gómez Sobrino, Loc. Cit.).

Al priorizar la educación inclusiva en Educación Superior se pueden vislumbrar una serie de beneficios tales cómo: 1) mayor justicia, igualdad y cohesión social; 2) mayor integración social y diversidad en el ethos educativo de la educación superior; 3) avances hacia el cumplimiento del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; 4) aumento del capital humano y productividad del país; y 5) eficiencia económica (Lizama, Gill, & Rahmer, 2018, pág. 24).

## 2.2. Índice de Inclusión.

### 2.2.1. Fundamento del instrumento.

Entre los instrumentos utilizados para la evaluación y mejora de centros educativos, destacan:

- ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (2012).

"Este instrumento, fundamentado en el modelo de la educación inclusiva, pretende el desarrollo de una atención eficaz a la diversidad del alumnado escolarizado en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria" (Guirao Lavela & Arnaiz Sánchez, 2015, pág. 1).

Pretende elaborar una herramienta que agilice los procesos de análisis de las prácticas educativas respecto a la atención a la diversidad en los centros, que ayude a la identificación de sus puntos fuertes y débiles y que posibilite, si procede, el establecimiento de planes de mejora que conduzcan hacia una educación verdaderamente inclusiva (Ibid, pág. 3).

- "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes (2007).

Se trata de un modelo de evaluación que, considerando la diversidad del alumnado, ilumine a las escuelas para tomar decisiones que faciliten la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el currículum escolar, con particular atención en aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Es decir, aquellos alumnos que presentan una dificultad mayor para aprender o una discapacidad que les dificulta el uso de los medios educativos que habitualmente se proporcionan a los estudiantes de la misma edad en escuelas comunes y que requieren de medidas y recursos de apoyo adicionales para acceder y progresar en el aprendizaje (Duk Homand, 2007, pág. 189).

- Proyecto IQEA. Mejorar la Calidad de la Educación para Todos (1991).

Consiste en que las escuelas colaboren estrechamente con un grupo del Institute of Education de Cambridge y con representantes de sus respectivas autoridades locales en temas de educación o bien con una agencia local de apoyo cómo el Bramley Grange College de Leeds. El objetivo

principal de este proyecto es plantear y evaluar un modelo de mejora de las escuelas para proporcionar una educación de alta calidad para todos sus alumnos. IQEA parte del supuesto de que es más probable que las escuelas refuercen esa capacidad de proporcionar a sus alumnos la posibilidad de que mejoren sus resultados si adoptan medidas acordes con sus propias aspiraciones y con las de la reforma (Ainscow, Hopkims, Southworth, & West, 2001, pág. 14).

Los instrumentos de evaluación y mejoras de centros educativos que se mencionan son instrumentos alternativos al Índice de Inclusión (Index for Inclusion), que se han creado para analizar el estado de centros escolares en cuanto a la educación inclusiva.

Uno de los instrumentos más utilizados a la hora de evaluar la educación inclusiva es el Índice de Inclusión. Se trata de una herramienta que a partir de diferentes indicadores y preguntas permite el análisis, la auto-evaluación y la planificación de los procesos inclusivos de las instituciones educativas (Tárraga Mínguez, Fernández Andrés, Pastor Cerezuela, Peñaherrera Vélez, & Vélez-Calvo, 2018).

El Índice de Inclusión fue presentado en Inglaterra en el año 2000 por Tony Booth y Mel Ainscow en el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE) en colaboración con la Universidad de Manchester y el Christ Church University College de Canterbury. A partir de esta primera versión, se han desarrollado otras tres: 1. Revisión del Index for Inclusión en 2002 (Booth y Ainscow, 2002), 2. Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil[12] (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) y 3. Tercera Edición del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011).

[12] Título original: Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare.

Este instrumento fue adaptado y traducido al castellano en el año 2002 por el Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa. Posteriormente, se elaboró la versión para Latinoamérica con ayuda de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015, pág. 1 y 2).

Esta traducción al castellano del Índice de Inclusión, realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), es un paso importante para acrecentar el interés mundial por la publicación escrita por Tony Booth y Mel Ainscow en Gran Bretaña (Booth & Ainscow, 2000, pág. 4).

Actualmente, el Índice de Inclusión tiene 37 traducciones (Braunsteiner y Mariano, 2014), las que han permitido su difusión y uso mundial cómo una herramienta que promueve análisis, reflexiones, discusiones y propuestas en torno a las prácticas inclusivas. El Index for Inclusion es un recurso que incentiva a todos los miembros de centros educativos a protagonizar el desarrollo de una escuela inclusiva, pues permite percibir, introducir y mantener los cambios que requiere la comunidad (Booth y Ainscow, 2002). El Index no ofrece una planificación exacta para el proceso de inclusión. Su objetivo real es promover la autoevaluación a través de tres dimensiones: cultura, política y prácticas inclusivas, para que las escuelas inicien procesos de planificación y colaboración de acuerdo a sus particularidades contextuales (Gutiérrez, Martín y Genaro, 2014).

Estas tres dimensiones se descomponen en secciones y estas a su vez en indicadores. Los indicadores se descomponen en preguntas las que le dan significado al indicador mencionado. Esta secuencia de dimensiones, secciones, indicadores y preguntas van proporcionando, de forma progresiva, un análisis de la situación del centro respecto a la inclusión (Ibid, pág. 2).

Cabe destacar que se abordará el Índice de Inclusión tercera edición, cuya secuencia se desarrollará a continuación.

### 2.2.2. Dimensiones.

La tercera edición del Índice de Inclusión se despliega sobre la base de tres dimensiones particulares, que son las siguientes:

- Políticas: tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en el se planifican e implementan para cambiarlo.
- Prácticas: se basan en lo que se enseña en las aulas, en cómo se enseña y se aprende.
- Culturas: reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa.

Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora (Booth & Ainscow, Op. Cit., pág. 17).

#### 2.2.2.1. Dimensión A: Creando culturas inclusivas.

Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado.

Los principios que se derivan de esta cultura son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que van emprendiendo los centros se hacen coherentes y continuas. Integrar el cambio en las culturas asegura que está imbuido en las identidades de las personas

y que vayan pasando a los nuevos que van llegando a las instituciones educativas (Ibid, pág. 50).

**2.2.2.2. Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas.**

Esta dimensión pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan a la institución educativa. Hay que perseguir que el trabajo en estas instituciones llegue a todo el alumnado de la localidad, así cómo minimizar las presiones excluyentes (Ibid).

**2.2.2.3. Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas.**

Esta dimensión pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en la institución educativa. Se pone de manifiesto que se considera al alumnado cómo aprendices activos, reflexivos y críticos y cómo una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje. Finalmente, llama la atención sobre la necesidad de que el profesorado trabaje junto, colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado (Ibid).

La relación entre estas dimensiones, que ponen a la base la cultura, se visualiza en la siguiente figura.

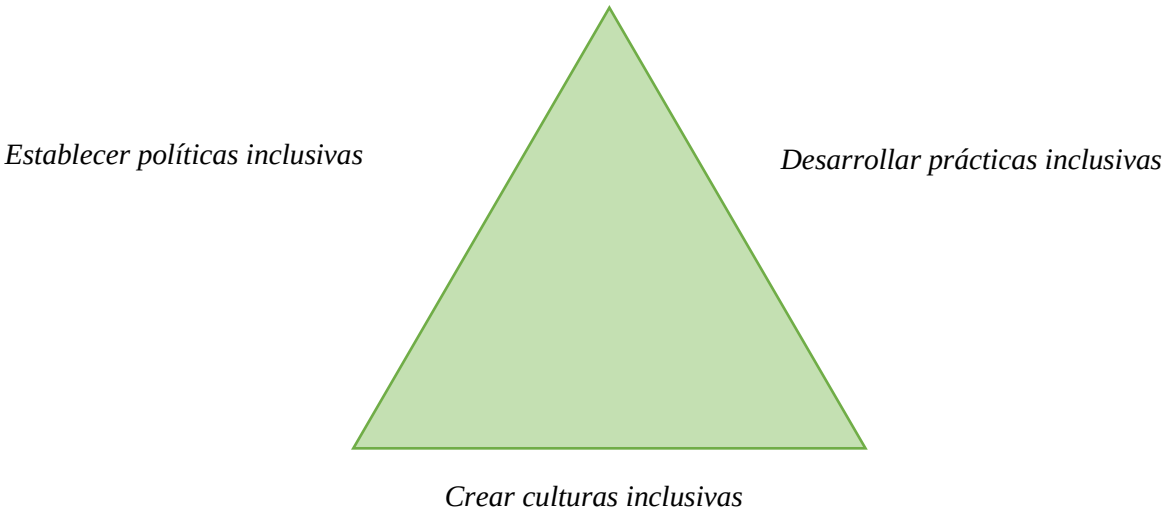



*Figura 1.* Representación gráfica de las dimensiones del Índice de Inclusión, tercera edición. Se encuentra a la base la cultura, pues es lo que sostiene políticas y prácticas.

Fuente: Ainscow & Booth (2015)

### 2.2.3. Secciones.

En el siguiente apartado se identifican las tres dimensiones con sus respectivas secciones, cuya estructura se desarrolla en el marco de planificación de la tercera edición del Índice de Inclusión, el que se puede visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 6

*Dimensiones y secciones del Índice de Inclusión, tercera edición.*

| Marco de planificación | |
|---|---|
| Dimensión A: Creando culturas inclusivas | |
| Sección A1:<br>Construyendo comunidad | Sección A2:<br>Estableciendo valores inclusivos |
| Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas | |
| Sección B1:<br>Desarrollando un centro escolar para todos | Sección B2:<br>Organizando el apoyo a la diversidad |
| Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas | |
| Sección C1:<br>Construyendo un currículum para todos | Sección C2:<br>Orquestando el aprendizaje |

Nota. De "Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares", por Ainscow & Booth, 2015, *Centre for Studies in Inclusive Education,* pág. 17. Declaración de derechos de autor.

**2.2.3.1. Sección A1: "Construyendo comunidad".**

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cuál es la base fundamental y primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro (Ibid, pág. 18).

**2.2.3.2. Sección A2: "Estableciendo valores inclusivos".**

Una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla cómo el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción. Se trata de un compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Si no está relacionada con valores profundamente arraigados, entonces la llamada a la inclusión puede representar simplemente la conformidad con una "nueva moda educativa" o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración.

Los valores son guías fundamentales y promueven la acción; nos impulsan hacia adelante, y nos dan un sentido de dirección, definiendo un destino (Ibid, pág. 25).

**2.2.3.3. Sección B1: "Desarrollando un centro escolar para todos".**

El Index ayuda a las instituciones educativas a desarrollar culturas institucionales multiculturales, abiertas y complejas, sostenidas por el desarrollo de políticas

antidiscriminatorias las cuáles se pondrían en marcha no porque haya que cumplir con la legislación, sino porque promueven los valores compartidos (Ibid, pág. 47).

**2.2.3.4. Sección B2: "Organizando el apoyo a la diversidad".**

Se entiende por apoyo "todas las actividades que aumentan la capacidad de la institución educativa de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente". En este sentido, los esfuerzos a fin de descubrir y reducir las barreras al aprendizaje y la participación, por un lado, y movilizar recursos disponibles por otro, son ambas actividades de apoyo.

Si las actividades de aprendizaje se diseñan para apoyar la participación de todas y todos los estudiantes, la necesidad de apoyo individual se reduce. También se está generando apoyo cuando los profesores planifican juntos sus lecciones teniendo en cuenta a todos los estudiantes, reconociendo sus diferentes puntos de partida, intereses, experiencia y enfoques del aprendizaje. Se genera igualmente apoyo cuando los estudiantes se ayudan unos a otros.

El apoyo individual a los estudiantes se debe dar siempre con la intención de estimular una mayor autonomía, de aumentar su capacidad de aprender y de incluirse dentro de las actividades de aprendizaje (Ibid, pág. 48).

**2.2.3.5. Sección C1: "Construyendo un currículum para todos".**

El currículum tiene que ver con lo que debemos aprender para vivir bien.

El significado del currículum puede ser visto desde dos planos complementarios: por un lado, se refiere a las intenciones educativas, a las actividades de aprendizaje planificadas y a

cómo unas y otras se estructuran en cada asignatura; por otro lado, puede también denotar todo aquello que aprenden a través de su experiencia en sus centros.

El currículum puede expresar cómo quieren estructurar su aprendizaje y conocimiento sobre el mundo y, por lo tanto, no está limitado ni a las instituciones educativas, ni al tiempo que mide un curso (Ibid, pág. 38).

"Es el currículum que refleja de una forma más cercana la vida, la experiencia y futuro de los estudiantes" (Ibid, pág. 42).

#### 2.2.3.6. Sección C2: "Orquestando el aprendizaje".

En esta sección, "orquestar", hace referencia a que "el personal moviliza recursos de la comunidad educativa para mantener el aprendizaje activo de todas y todos" (Booth & Ainscow, 2000, pág. 61).

## 2.3. Adaptación y validación del cuestionario n° 1 del Índice de Inclusión, tercera edición, a contexto universitario.

Con el fin de evaluar la situación de inclusión en Educación Superior, Leilany Marín Rojas y Fernanda Ramírez Montecinos (2017), tesistas del Magíster en Educación mención Gestión Inclusiva de la Universidad Santo Tomás (sede Viña del Mar), adaptaron y validaron el cuestionario n° 1 del Índice de Inclusión, tercera edición, en contexto universitario. "Las pruebas se realizaron en la Universidad de Playa Ancha en su Campus de la ciudad de Valparaíso en el segundo semestre del año 2016" (pág. 1).

En primer lugar, se efectuó una revisión y adaptación del Cuestionario nº 1 del Índice de Inclusión, dado que el instrumento en su tercera edición se encontraba ya traducido al idioma

español, el trabajo se centró en adaptarlo a contexto universitario, ya que este fue diseñado para ser aplicado en los centros escolares de educación primaria en Reino Unido (Ibid, pág. 35).

Para asegurar la pertinencia de las adaptaciones realizadas se convocó a un grupo de expertos a los cuáles se les entregó una pauta para la revisión del Cuestionario ya adaptado, sobre la base de los siguientes criterios: Pertinencia, referido a la relación lógica del ítem o reactivo con la dimensión o indicador que está midiendo. Relevancia, el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido en relación al contexto universitario chileno y por último redacción, referido a si se entiende fácilmente, considerando la sintáctica y semántica.

Los expertos realizaron sugerencias y propuestas de mejora de algunos indicadores con el fin de lograr una mejor comprensión (Ibid, pág. 37 y 38).

La adaptación y validación del instrumento a Educación Superior se tomará cómo referente, mediante una pauta de entrevista con fines diagnósticos, cómo ruta alternativa para la elaboración de un diagnóstico en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso - Casa Central (edificios y facultades ubicadas en las ciudades de Viña del mar y Valparaíso), durante el segundo semestre de 2021. Cabe destacar que, desde ahora, los conceptos a referir en las dimensiones y secciones serán los establecidos en esta adaptación y validación del cuestionario n° 1 del Índice de Inclusión, tercera edición, cuyas modificaciones se visualizan en las Figuras 2, 3 y 4.

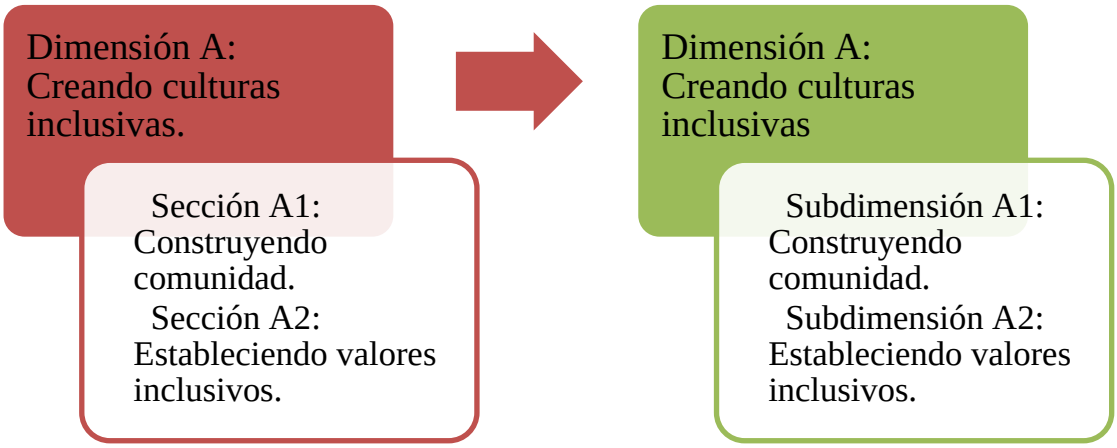


*Figura 2.* Modificaciones de dimensión A del cuestionario n°1 del Índice de Inclusión, tercera edición, desde su adaptación y validación a educación superior.

Fuente: Elaboración propia (2021)

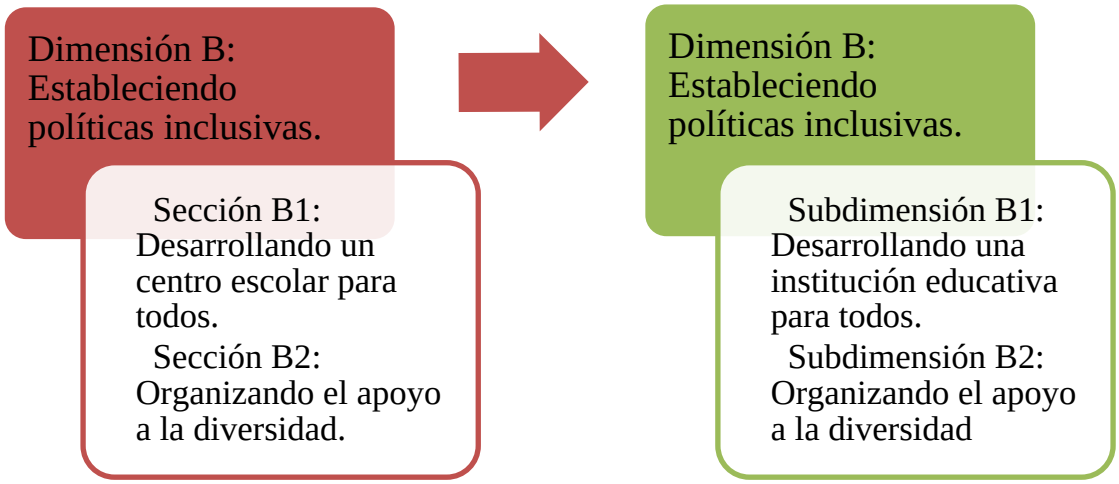



*Figura 3.* Modificaciones de dimensión B del cuestionario n°1 del Índice de Inclusión, tercera edición, desde su adaptación y validación a educación superior.

Fuente: Elaboración propia (2021)

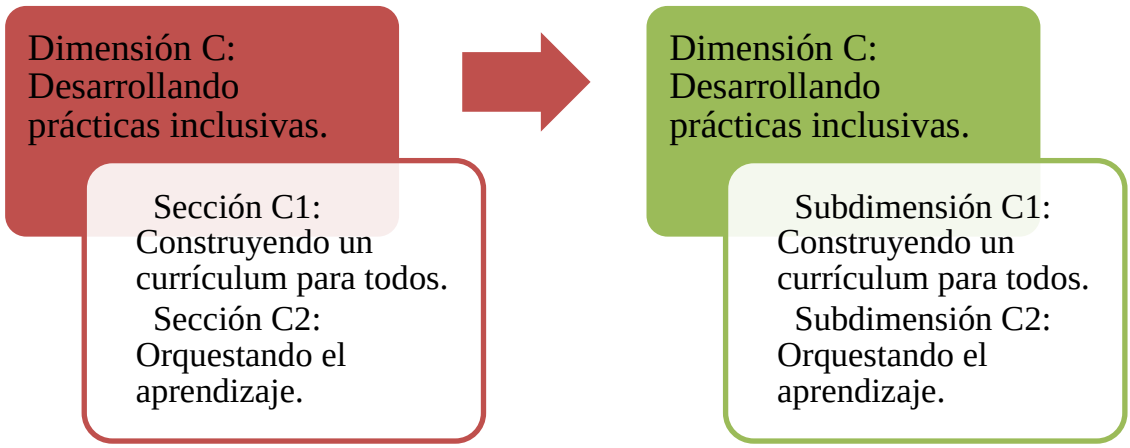



*Figura 4.* Modificaciones de dimensión C del cuestionario n°1 del Índice de Inclusión, tercera edición, desde su adaptación y validación a educación superior. Fuente: Elaboración propia (2021)

# Capítulo 3.

# Marco Metodológico.

### 3.1. Fundamentación.

Mary Richmond (1917) describe al diagnóstico social cómo "el intento de efectuar con la mayor precisión posible una definición de la situación y personalidad de un ser humano con una carencia social; es decir, de su situación y personalidad en relación con los demás seres humanos de los que dependa en alguna medida o que dependan de él, y en relación también con las instituciones sociales de la comunidad" (Aguilar Ibañez & Ander-Egg, 2001, pág. 18).

El diagnóstico es "entendido cómo un juicio profesional informado del problema que da origen a la intervención" (Castañeda Meneses, 2014, pág. 46).

"La etapa de diagnóstico organiza la información técnica recopilada en torno a los ejes conceptuales seleccionados, fundamentando en ellos sus juicios profesionales y sus proyecciones de intervención en forma específica" (Ibid, pág. 73).

Desde la investigación, en un estudio sobre problemas sociales, se recogen y sistematizan, se relacionan, analizan e interpretan informaciones sobre estos problemas. Sin embargo, en un diagnóstico hay que comprender los problemas de cara a la actuación, suponiendo conocer:

- Cuáles son los problemas (en un análisis sincrónico y diacrónico de los mismos) y el porqué de esos problemas en una situación determinada;
- Cuál es el contexto que condiciona la situación problema estudiada (Aguilar Ibañez & Ander-Egg, 2001).

La necesidad de realizar un diagnóstico se sustenta en el principio de que es necesario conocer para actuar con eficacia. No sólo se hace para saber "qué pasa", sino también para saber "qué hacer". Desde ahí que sean dos los propósitos o finalidades últimas del diagnóstico:

- Servir de base para programar acciones concretas;

- Proporcionar un cuadro de situación que sirva para seleccionar y establecer las estrategias de actuación. (Ibid)

Mary Richmond afirma que "el diagnóstico completo- de hecho el diagnóstico correcto- no siempre es posible, ni siquiera cuando se dispone del tiempo suficiente- ningún diagnóstico es definitivo", pues los descubrimientos tardíos de un caso o situación pueden contribuir a aclarar mejor las causas del mismo y sus factores condicionantes, por lo que el diagnóstico está en constante construcción (Ibid).

Realizar un diagnóstico contribuye a configurar un juicio profesional, determinar el estado del arte o situación en la que se encuentra la Universidad de Valparaíso - Casa Central en cuanto a inclusión.

En este sentido, se considera la inclusión cómo un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, creación de sistemas de participación y sus ajustes y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación y reducir todas las formas de exclusión y discriminación, escuchando las sugerencias de la comunidad, actuando en consecuencia para responder sus demandas (Ainscow & Booth, 2015).

"Hamilton (1940) entiende que el diagnóstico es un proceso de percepción social en la medida que las necesidades sociales pueden ser descritas y comprendidas" (Fustier García, 2020).

Lo anterior tiene relación con considerar las percepciones de la comunidad, desde sus experiencias referente a los diferentes estamentos que componen las comunidades universitarias.

En esta línea, Booth y Ainscow (2015) postulan que el Índice de Inclusión contribuye al desarrollo inclusivo de las comunidades educativas. Se fundamenta en la reflexión sobre lo que se conoce, al tiempo que alienta a una mayor indagación. Por lo tanto, se habla de un proceso

de reflexión compartida entre los miembros de la comunidad, actividad que está en la naturaleza y centro del instrumento.

Según Booth, Ainscow y Kingston (2006, pág. 16) la puesta en marcha del Index y revisión del progreso debería organizarse de la siguiente manera:

Tabla 7

*Organización del Índice de Inclusión, tercera edición.*

| | |
|---|---|
| Fase 1: comenzar a trabajar con el Index. | junio - julio |
| Fase 2: analizar el centro. | septiembre - diciembre |
| Fase 3: crear un plan inclusivo. | |
| Fase 4: apoyar la mejora. | enero - julio |
| Fase 5: revisar el proceso del Index. | |

Nota. De (2006). "Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil" por Booth, Ainscow y Kingston (2006), *CSIE. Centre for Studies on Inclusive Education*, pág. 16.

Declaración de derechos de autor.

En este sentido, cómo la aplicación del instrumento implica un extenso proceso, el tiempo de desarrollo de las fases que este plantea no resulta compatible con los tiempos académicos de la asignatura Proyecto de Título II.

Por lo tanto, se plantea una ruta alternativa de levantamiento de información a través de la aplicación de una pauta de entrevista con fines diagnósticos, tomando los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior. Dicha pauta de entrevista con fines diagnósticos se elabora en base a una matriz que operacionaliza las dimensiones del Índice de

Inclusión: culturas, políticas y prácticas; además de sus subdimensiones e indicadores, existiendo una interacción entre lo que es el instrumento y las situaciones reales de aplicación.

## 3.2. Objetivos diagnósticos.

### 3.2.1. Objetivo general:

Diagnosticar respecto a educación inclusiva desde los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior, en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso - Casa Central.

### 3.2.2. Objetivos específicos:

- Caracterizar las culturas inclusivas desde los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior, en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso - Casa Central.
- Identificar las políticas inclusivas desde los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior, en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso - Casa Central.
- Conocer las prácticas inclusivas desde los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior, en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso - Casa Central.

## 3.3. Fuentes diagnósticas.

### 3.3.1. Fuentes primarias.

Estas fuentes corresponden a testigos o personas que presencian y/o experimentan ciertas situaciones y sus testimonios sirven de referencia para el levantamiento de información.

En lo que respecta a esta fuente, se incluirá a la **comunidad universitaria** conformada por:

- Estamento estudiantil de la Universidad de Valparaíso - Casa Central cuyos integrantes que hayan cursado, al menos, un año de estudio en la institución en modalidad presencial.
- Estamento funcionario de la Universidad de Valparaíso - Casa Central que hayan desempeñado funciones, al menos, durante los últimos 5 años en la institución.
- Estamento académico de la Universidad de Valparaíso - Casa Central que hayan desempeñado funciones, al menos, durante los últimos 5 años en la institución.

En función de obtener mayor información para la realización del diagnóstico se contactará, en primera instancia, a socias y socios estratégicos pertenecientes a: Centros de Estudiantes, integrantes de la Asociación de Funcionarios y/o dirigentes sindicales y Directoras y Directores de Carrera.

En segunda instancia, se convocará a integrantes de la comunidad universitaria que no sean parte de los anteriores grupos estratégicos.

### 3.3.2. Fuentes secundarias.

Esta fuente se refiere a documentos, informes, u otros que aporten en el levantamiento de información.

En este sentido, se revisará documentación de acceso público de la Universidad de Valparaíso, además de documentos otorgados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles, los cuáles se detallarán en el apartado de revisión bibliográfica.

## 3.4. Técnicas de recolección de datos.

### 3.4.1. Revisión bibliográfica.

La "revisión bibliográfica implica el análisis y exposición de todos los conceptos, definiciones, hipótesis, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes sobre el tema que será objeto de la investigación" (Esquirol Caussa, Sánchez Aldeguer, & Dalmau Santamaría, 2017, pág. 35).

En este contexto, para la elaboración del diagnóstico se revisarán documentos guiados por tópicos para revisión bibliográfica, cómo se establece en la Tabla 8.

Tabla 8.

*Matriz de tópicos orientadores para revisión bibliográfica.*

| Documentos | Tópicos orientadores para revisión bibliográfica |
|---|---|
| Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso.<br>División Académica, 2012. | ¿Qué es el Proyecto Educativo para la Universidad de Valparaíso?<br>Fundamentos del Modelo Educativo.<br>Valores promovidos por la Universidad de Valparaíso. |
| Sistematización Programa UV Inclusiva 2020. | Infraestructura material.<br>Ayudas técnicas.<br>Apoyo académico. |
| Reglamento sobre normas de conducta, criterios y protocolos de actuación para prevenir y enfrentar situaciones de acoso u hostigamiento sexual o sexista en la Universidad de Valparaíso | Prevención y sanción de acciones relacionadas con la discriminación.<br>Discriminación en razón de sexo, género u orientación sexual. |

| | |
|---|---|
| Bienestar del Personal | Finalidad del Servicio de Bienestar del Personal.<br>Asignaciones. |
| "Metodologías Activas en el Aula". Cuadernillo de apoyo a la docencia. Universidad de Valparaíso. 2017. | Presentación.<br>Metodologías, estrategias y técnicas de aprendizaje activo. |

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de documentos seleccionados para revisión bibliográfica.

### 3.4.2. Entrevista con fines diagnósticos.

La entrevista, cómo técnica, es vista cómo el intercambio verbal que nos ayuda a reunir datos durante un encuentro, de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y responde las preguntas relacionadas con un problema específico (Carvajal Santillán, Amador Anguiano, & Arias Soto, 2017, pág. 107).

En esta línea, la entrevista también busca indagar y explorar, dando la posibilidad a la persona entrevistada de manifestar alternativas de solución a lo que está comunicando (Ávila Cedillo, 2021).

En base a esta definición, se puede establecer que la entrevista con fines diagnósticos busca indagar respecto a la temática de inclusión en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso - Casa Central, con la finalidad de conocer, por medio de relatos experienciales, la realidad institucional en dicho tema. Este tipo de entrevista permite realizar preguntas directas, enfocadas en aquellos aspectos que se desee profundizar, proporcionando mayor información en lo que se está indagando.

Para estructurar la entrevista con fines diagnósticos, se tomó cómo referente la estructura del cuestionario n° 1 del Índice de Inclusión, tercera edición, adaptado y validado a Educación Superior, cuya operacionalización se establece en la siguiente matriz.

#### 3.4.2.1. Matriz de operacionalización del cuestionario n° 1 del Índice de Inclusión, tercera edición, adaptado y validado a Educación Superior.

La presente matriz expone la operacionalización temática del cuestionario n°1 del Índice de Inclusión, tercera edición, adaptado y validado a Educación Superior. La estructura del instrumento (dimensiones, subdimensiones e indicadores) se toma cómo referencia para la elaboración de tres pautas de entrevistas con fines diagnósticos, las que serán aplicadas a la comunidad universitaria conformada por los estamentos estudiantil, académico y funcionario.

Desde la estructura del Índice de Inclusión, este se conforma por tres dimensiones:

A - Creando culturas inclusivas.

B - Estableciendo políticas inclusivas.

C - Desarrollando prácticas inclusivas.

Cada una de ellas se estableció en la primera columna de la matriz, añadiendo cómo segunda columna las dos subdimensiones correspondientes a cada dimensión, las cuáles son:

A1- Construyendo comunidad.

A2- Estableciendo valores inclusivos.

B1- Desarrollando una institución educativa.

B2- Organizando el apoyo a la diversidad.

C1- Construyendo un currículum para todos.

C2- Orquestando el aprendizaje.

Por subdimensión se establecen indicadores establecidos en el cuestionario n°1 del Índice de Inclusión, los que se añaden en la tercera columna de la matriz. Se consideró la secuencia lógica de los indicadores para que guarden una relación entre sí, agrupándolos en las subdimensiones,

por ello algunos de estos se encuentran en filas que no corresponden a la subdimensión de origen. En esos casos, se añade al final del indicador el código de identificación (ejemplo: B1) de la subdimensión al que pertenece originalmente.

En la última columna se formulan preguntas desde la agrupación de los indicadores, las que estructuran las entrevistas con fines diagnósticos.

En esa línea, la presente matriz refleja cómo se operacionaliza la estructura del instrumento: dimensiones, subdimensiones e indicadores. Esta formulación permite configurar una ruta alternativa a la aplicación del Índice de Inclusión, cuya ilustración se establecerá a continuación de la matriz.

| Dimensión | Subdimensión | Indicador | Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés. |
|---|---|---|---|
| A- Creando **culturas** inclusivas. | **A1**- Construyendo comunidad. | • Los académicos cooperan entre sí para mejorar el proceso educativo.<br>• Los estudiantes se ayudan mutuamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.<br>• Existe un respeto mutuo en la convivencia diaria entre sus integrantes.<br>• Todos los integrantes (funcionarios/ trabajadores, académicos y estudiantes) trabajan juntos para el logro de los objetivos institucionales.<br>• Existe un apoyo mutuo con las organizaciones del entorno a nivel local.<br>• Se apoya a los académicos, estudiantes y funcionarios/trabajadores a integrarse. | • Desde su ingreso a la Universidad de Valparaíso - Casa Central, ¿se ha sentido acogido o acogida por la institución?<br>• ¿Cómo se desarrolla la convivencia entre las y los integrantes de la institución?<br>• ¿De qué forma se desarrolla el trabajo conjunto en la comunidad durante el proceso educativo? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | • Todas las personas que llegan son bien recibidas.<br>• Se promueve el ejercicio democrático en la toma de decisiones institucionales.<br>• Se promueve la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos. **(A2)**<br>• Existe un proceso de desarrollo participativo y el plan de mejora se retroalimenta de las opiniones de sus integrantes. **(B1)** | • En instancias de participación universitaria ¿de qué forma se generan momentos para expresar el diálogo? |
| | **A2-** Estableciendo valores inclusivos. | • Se promueven valores compartidos tales cómo: Igualdad, participación, respeto a la diversidad, entre otros.<br>• Se promueve la inclusión cómo una mayor participación de todos.<br>• Se fomenta el respeto de los Derechos Humanos.<br>• Se rechazan todas las formas de discriminación. | • Considerando que los valores que inspiran a la institución son: libertad, equidad, pensamiento crítico, inclusión, participación y formación ciudadana, pluralismo, respeto a la diversidad, solidaridad y sostenibilidad, ¿cómo la Universidad orienta sus acciones en base a ellos? |
| B- Estableciendo **políticas** inclusivas. | **B1-** Desarrollando una institución educativa. | • Existe un enfoque de liderazgo inclusivo. Es decir, colaborativo, promueve la autogestión y el diálogo, reconoce las distintas habilidades y es transparente, entre otras características.<br>• Se promueve la posibilidad de ser exitoso mediante sus propias capacidades. **(A2)**<br>• La infraestructura es accesible para todas las personas.<br>• Se dispone de diversas vías de admisión para sus estudiantes.<br>• Se apoya la continuidad de estudios de personas | • ¿De qué forma se generan oportunidades de desarrollar nuevos roles o tareas en la institución?<br>• En base a la experiencia de vida, que en algunos contextos podrían ser adversos ¿cómo la institución brinda apoyo durante su trayectoria? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | pertenecientes a contextos vulnerables tales cómo: hogares de menores, privados de libertad, sectores rurales, de zonas extremas, entre otros. **(B2)**<br>• La eliminación académica está justificada y debidamente reglamentada. **(B2)**<br>• Se promueve el buen estado de salud físico y mental de sus integrantes (funcionarios/trabajadores, académicos y estudiantes). **(A2)**<br>• Se promociona en los estudiantes la vida sana y el consumo de los alimentos saludables. **(C1)** | |
| | **B2-** Organizando el apoyo a la diversidad. | • El apoyo a la diversidad se concentra en una oficina de coordinación para la inclusión.<br>• Las actividades de desarrollo profesional ayudan al académico para responder a la diversidad.<br>• Las Orientaciones internas de Inclusión se insertan en políticas vigentes a nivel nacional.<br>• Se fomenta y respeta la inclusión y la diversidad cultural. **(A1)**<br>• Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (Bullying en caso de estudiantes o Mobbing en caso de trabajadores y académicos).<br>• La infraestructura es accesible para todas las personas. **(B1)**<br>• Todos los integrantes tienen la oportunidad de ascender o | • Desde la diversidad de personas que conforman la Universidad de Valparaíso - Casa Central ¿cómo se desarrolla institucionalmente el apoyo a la comunidad universitaria?<br>• ¿Qué conoce respecto a las acciones que realiza el Programa UV Inclusiva?<br>• Respecto a la accesibilidad, ¿qué piensa sobre la infraestructura de la institución?<br>• ¿De qué forma se generan oportunidades de desarrollar nuevos roles o tareas en la institución? |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | cumplir nuevos roles o funciones. **(B1)** | |
| C- Desarrollando **prácticas** inclusivas. | **C1-** Construyendo un currículum para todos. | • Los estudiantes aprenden sobre el mundo laboral y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.<br>• Se considera y promueve el estudio de las culturas autóctonas.<br>• Las actividades extraprogramáticas están disponibles y son de interés de los estudiantes.<br>• Se promueve la diversidad en la comunicación a través de: cursos o talleres de inglés, lengua de señas, Mapudungun, Rapa Nui, Aymara, entre otros. **(B2)**<br>• Los estudiantes entienden la relación entre cultura y la manera de ver e interpretar el mundo.<br>• Los estudiantes investigan sobre el desarrollo sustentable de acuerdo a los estándares vigentes.<br>• Se fomenta que los estudiantes aprendan tecnologías que faciliten la comunicación (TICS). | • ¿De qué forma se promueve la enseñanza respecto a diversidad cultural en la institución?<br>• ¿De qué forma la Universidad promueve el estudio de la sustentabilidad?<br>• ¿De qué forma la Universidad promueve el aprendizaje de tecnologías de la información y la comunicación? |
| | **C2-** Orquestando el aprendizaje. | • Se promueve el pensamiento crítico de los estudiantes.<br>• Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la política. **(C1)**<br>• Los estudiantes participan activamente en su aprendizaje.<br>• Los estudiantes aprenden a través del trabajo conjunto.<br>• Las evaluaciones son parte del aprendizaje y fomentan los logros de los estudiantes.<br>• Los académicos promueven la conformación de grupos | • ¿De qué manera se fomentan las reflexiones del estudiantado en el aula?<br>• ¿Cómo visualiza actualmente el aprendizaje participativo en la Universidad de Valparaíso - Casa Central? entendiendo que es un proceso formativo y colaborativo entre los académicos, académicas y estudiantes. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | de trabajo de tipo colaborativo entre sus estudiantes. **(B1)**<br>• La experiencia de los académicos es reconocida y utilizada en beneficio de esta Institución.<br>• Las metodologías y contenidos pedagógicos consideran la diversidad cultural de sus estudiantes. | • ¿Cómo se fomenta el aprendizaje activo entre las y los estudiantes?, el que tiene cómo característica involucrar a estudiantes por medio de la práctica y la interacción con otras y otros. |

**3.4.2.2. Ilustración de pautas de entrevistas con fines diagnósticos.**

A partir de la matriz de operacionalización del cuestionario n° 1 del Índice de Inclusión, tercera edición, adaptado y validado a Educación Superior, cuya cuarta columna establece "preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés", se realizan tres pautas de entrevistas con fines diagnósticos, una para cada estamento de la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso - Casa Central. Cabe mencionar que algunas "preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés" cambian su contenido, con el fin de ser dirigido al estamento que será entrevistado.

***3.4.2.2.1. Pauta de entrevista con fines diagnósticos dirigido a estudiantes de la Universidad de Valparaíso.***

| | Preguntas. |
|---|---|
| Preguntas introductorias | • ¿Qué carrera estudia?<br>• ¿Cuántos años lleva usted estudiando en la Universidad de Valparaíso?<br>• ¿Por qué eligió estudiar en esta institución? |

| | |
|---|---|
| Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés, desde la dimensión “creando culturas inclusivas”. | • Desde su ingreso a la Universidad de Valparaíso, ¿se ha sentido acogido o acogida por la institución?<br>• Para iniciar, ¿cómo se desarrolla la convivencia entre las y los integrantes de la institución?<br>• A propósito de la pregunta anterior ¿de qué forma se desarrolla el trabajo conjunto en la comunidad durante el proceso educativo?<br>• Considerando que los valores que inspiran a la institución son: libertad, equidad, pensamiento crítico, inclusión, participación y formación ciudadana, pluralismo, respeto a la diversidad, solidaridad y sostenibilidad, ¿cómo la Universidad orienta sus acciones en base a ellos?<br>• En instancias de participación universitaria ¿de qué forma se generan momentos para expresar el diálogo? |
| Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés, desde la dimensión “estableciendo políticas inclusivas”. | • ¿Qué conoce respecto a las acciones que realiza el Programa UV Inclusiva?<br>• Desde la diversidad de personas que conforman la Universidad de Valparaíso - Casa Central ¿cómo se desarrolla institucionalmente el apoyo a la comunidad universitaria?<br>• En base a la experiencia de vida de las y los estudiantes, que en algunos contextos podrían ser adversos ¿cómo la institución brinda apoyo durante su trayectoria educativa?<br>• En otro aspecto, ¿de qué forma la institución genera oportunidades de desarrollar nuevos roles o tareas vinculadas a los intereses de estudiantes?<br>• Respecto a la accesibilidad, ¿qué piensa sobre la infraestructura de la institución? |

| | |
|---|---|
| Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés, desde la dimensión “desarrollando prácticas inclusivas”. | • ¿De qué forma se promueve el aprendizaje respecto a diversidad cultural en la institución?<br>• Desde su experiencia ¿cómo visualiza actualmente el aprendizaje participativo, entendiendo que es un proceso formativo y colaborativo entre los académicos, académicas y estudiantes?<br>• ¿Cómo se fomenta el aprendizaje activo entre las y los estudiantes?, el que tiene cómo característica involucrar a estudiantes por medio de la práctica y la interacción con otras y otros.<br>• ¿De qué manera se fomentan las reflexiones del estudiantado en el aula?<br>• En otra línea, ¿de qué forma la Universidad promueve el estudio de la sustentabilidad?<br>• En otro ámbito, ¿de qué forma la Universidad promueve el aprendizaje de las tecnologías de la información y comunicación? |
| Preguntas de cierre. | • ¿Cuáles son los tres aspectos que más le gustan de la Universidad en el marco de la inclusión?<br>• ¿Cuáles son los tres aspectos que más le gustaría cambiar de la Universidad en el marco de la inclusión?<br>• ¿Quisiera agregar algo más que no haya sido preguntado en esta entrevista?<br><br>Muchas gracias por su participación. |

***3.4.2.2.2. Pauta de entrevista con fines diagnósticos dirigido a académicos y académicas de la Universidad de Valparaíso.***

| | Preguntas. |
|---|---|
| Preguntas introductorias | • ¿Cuántos años lleva desempeñando funciones de docencia en la Universidad de Valparaíso - Casa Central?<br>• ¿En qué carrera o facultad ha desempeñado sus funciones?<br>• Nos podría comentar ¿de qué forma llegó a trabajar en la Universidad de Valparaíso - Casa Central? |
| Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés, desde la dimensión "creando culturas inclusivas". | • Desde su ingreso a la Universidad de Valparaíso - Casa Central, ¿se ha sentido acogido o acogida por la institución?<br>• ¿Cómo se desarrolla la convivencia entre las y los integrantes de la institución?<br>• A propósito de la pregunta anterior ¿de qué forma se desarrolla el trabajo conjunto en la comunidad durante el proceso educativo?<br>• Considerando que los valores que inspiran a la institución son: libertad, equidad, pensamiento crítico, inclusión, participación y formación ciudadana, pluralismo, respeto a la diversidad, solidaridad y sostenibilidad, ¿cómo la Universidad orienta sus acciones en base a ellos?<br>• En instancias de participación universitaria ¿de qué forma se generan momentos para expresar el diálogo? |
| Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés, desde la dimensión "estableciendo políticas inclusivas". | • ¿Qué conoce respecto a las acciones que realiza el Programa UV Inclusiva?<br>• Desde la diversidad de personas que conforman la Universidad de Valparaíso - Casa central ¿cómo se |

| | |
|---|---|
| | desarrolla institucionalmente el apoyo a la comunidad universitaria?<br>• En base a la experiencia de vida de las y los académicos, que en algunos contextos podrían ser adversos durante su trayectoria laboral ¿cómo la institución brinda apoyo durante su trayectoria educativa?<br>• Respecto a la accesibilidad, ¿qué piensa sobre la infraestructura de la institución? |
| Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés, desde la dimensión "desarrollando prácticas inclusivas". | • ¿De qué forma se promueve la enseñanza respecto a diversidad cultural en la institución?<br>• Desde su experiencia ¿cómo visualiza actualmente el aprendizaje participativo en la Universidad de Valparaíso - Casa Central?, entendiendo que es un proceso formativo y colaborativo entre los académicos, académicas y estudiantes.<br>• Desde su perspectiva ¿Cómo se fomenta el aprendizaje activo entre las y los estudiantes?, el que tiene cómo característica involucrar a estudiantes por medio de la práctica y la interacción con otras y otros.<br>• ¿De qué manera se fomentan las reflexiones del estudiantado en el aula?<br>• En otra línea, ¿de qué forma la Universidad promueve la investigación sobre sustentabilidad?<br>• En otro ámbito, ¿de qué forma la Universidad promueve el aprendizaje de nuevas tecnologías de la información y la comunicación? |
| Preguntas de cierre. | • ¿Cuáles son los tres aspectos que más le gustan de la Universidad en el marco de la inclusión? |

| | |
|---|---|
| | • ¿Cuáles son los tres aspectos que más le gustaría cambiar de la Universidad en el marco de la inclusión?<br>• ¿Quisiera agregar algo más que no haya sido preguntado en esta entrevista?<br><br>Muchas gracias por su participación. |

***3.4.2.2.3. Pauta de entrevista con fines diagnósticos dirigido a funcionarios y funcionarias de apoyo a la docencia y de servicio de la Universidad de Valparaíso.***

| | Preguntas. |
|---|---|
| Preguntas introductorias | • ¿Qué funciones desempeña actualmente en la Universidad de Valparaíso - Casa Central?<br>• ¿Nos podría comentar de qué forma llegó a trabajar en la Universidad de Valparaíso - Casa Central? |
| Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés, desde la dimensión “creando culturas inclusivas”. | • Desde su ingreso a la Universidad de Valparaíso - Casa Central, ¿se ha sentido acogido o acogida por la institución?<br>• ¿Cómo se desarrolla la convivencia entre las y los integrantes de la institución?<br>• Desde su perspectiva ¿de qué forma se desarrolla el trabajo conjunto en la comunidad durante el proceso educativo?<br>• Considerando que los valores que inspiran a la institución son: libertad, equidad, pensamiento crítico, inclusión, participación y formación ciudadana, pluralismo, respeto a la diversidad, solidaridad y sostenibilidad, ¿cómo la Universidad orienta sus acciones en base a ellos? |

| | |
|---|---|
| | • En instancias de participación universitaria ¿de qué forma se generan momentos para expresar el diálogo? |
| Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés, desde la dimensión "estableciendo políticas inclusivas". | • Que conoce respecto a las acciones que realiza el Programa UV Inclusiva.<br>• Desde la diversidad de personas que conforman la Universidad de Valparaíso - Casa Central ¿cómo se desarrolla institucionalmente el apoyo a la comunidad universitaria?<br>• En base a la experiencia de vida de las y los funcionarios, que en algunos contextos podrían ser adversos durante su trayectoria laboral ¿cómo la institución brinda apoyo durante su trayectoria?<br>• Respecto a la accesibilidad, ¿qué piensa sobre la infraestructura de la institución? |
| Preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés, desde la dimensión "desarrollando prácticas inclusivas". | • ¿De qué forma se promueve la diversidad cultural en la institución?<br>• Desde su perspectiva ¿de qué forma la Universidad promueve la enseñanza la sustentabilidad?<br>• En otro ámbito, ¿de qué forma la Universidad promueve el aprendizaje de nuevas tecnologías de la información y la comunicación? |
| Preguntas de cierre. | • ¿Cuáles son los tres aspectos que más le gustan de la Universidad en el marco de la inclusión?<br>• ¿Cuáles son los tres aspectos que más le gustaría cambiar de la Universidad en el marco de la inclusión?<br>• ¿Quisiera agregar algo más que no haya sido preguntado en esta entrevista?<br><br>Muchas gracias por su participación. |

### 3.5. Plan de análisis.

Desde las entrevistas con fines diagnósticos, donde se levantan los relatos experienciales de los distintos estamentos, se asociarán y vincularán con los objetivos específicos declarados.

Para iniciar, una vez realizadas y transcritas las entrevistas con fines diagnósticos, se utiliza el programa "NVIVO" para extraer fragmentos con el fin de agilizar la búsqueda de temáticas conceptuales de interés para el diagnóstico, asociados a las subcategorías de los objetivos específicos, los cuáles son:

- **Culturas inclusivas:**

Cuyas subdimensiones son: construyendo comunidad y estableciendo valores inclusivos.

- **Políticas inclusivas:**

Cuyas subdimensiones son: desarrollando una institución educativa para todos y organizando el apoyo a la diversidad.

- **Prácticas inclusivas:**

Cuyas subdimensiones son: construyendo un currículum para todos y orquestando el aprendizaje.

En segundo lugar, se realizará una triangulación de fuentes permitiendo encontrar elementos en común en los relatos de las personas entrevistadas que forman parte de los tres estamentos de la Universidad de Valparaíso - Casa Central.

En tercer lugar, los fragmentos de los relatos experienciales de las personas entrevistadas se cruzarán con la revisión bibliográfica de los documentos de acceso público de la Universidad de Valparaíso, con el fin de establecer las distancias y acercamientos entre los testimonios de las y los entrevistados y lo consignado en las fuentes secundarias.

## 3.6. Consideraciones éticas.

### 3.6.1. Confidencialidad.

El artículo 25° del Código de Ética para los Trabajadores Sociales de Chile establece que: los trabajadores sociales tienen el deber de guardar el debido secreto de la información que el usuario le haya entregado en el ejercicio de sus funciones profesionales, siendo su deber tomar las medidas necesarias para resguardar la documentación técnica del conocimiento de terceros. Este deber no extingue por el término de la relación profesional, la muerte del usuario (cliente social) ni el transcurso del tiempo (Colegio de Asistentes Sociales de Chile, 2014, pág. 10 y 11).

En base a lo anterior, la confidencialidad hace referencia al anonimato de la persona entrevistada, cómo la privacidad de la información que revelan. Para mantenerla, se asignará un número a la persona entrevistada, presentándose junto al estamento que le corresponda, por ejemplo: “Estudiante 1”.

Cabe destacar que las grabaciones y transcripciones de las entrevistas no se incluirán cómo anexo del Proyecto de Título, ni serán compartidas o difundidas por ningún medio, sólo será manejado por el grupo de estudiantes y enviado cómo respaldo de resguardo de datos a la profesora guía.

### 3.6.2. Consentimiento informado.

Este es un procedimiento sustentado en el principio de autonomía de las personas que vela por sus derechos a participar de la investigación bajo su aceptación libre, voluntaria e informada. A la vez que informa a las participantes sobre las características de la investigación,

expresa una serie de compromisos por parte de la investigadora tendientes a proteger a aquellas (Garbus, Solitario & Stolkiner, 2009; Garzón Díaz, 2009, citado por Rodríguez, y otros, 2020).

En este contexto, las personas entrevistadas para la elaboración del diagnóstico deben estar de acuerdo con ser informantes y también conocer sus derechos y responsabilidad en este proceso.

Dado el contexto de virtualidad producto de la pandemia, el consentimiento será enviado vía correo electrónico, donde cada participante completa los datos solicitados, incluyendo su firma digital. En caso de no poseerla, su reemplazo será a través de “acuso recibo” enviado en respuesta a lo solicitado al correo electrónico de cualquier integrante del grupo de Proyecto de Título.

**3.5.2.1. Ilustración consentimiento informado de estudiantes.**

Consentimiento Informado.

Yo_____, rut_____, en mi calidad de estudiante de la carrera de _____ perteneciente a la facultad de _____ de la Universidad de Valparaíso - Casa Central, autorizo a ser entrevistado o entrevistada en el marco del levantamiento de información, por medio de una entrevista con fines diagnósticos, realizada en la asignatura Proyecto de Título II, dictada en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, con guía académica de la Dra. Patricia Castañeda Meneses.

El Proyecto de Título tiene por objetivo general *"Diagnosticar respecto a educación inclusiva desde los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior, en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso - Casa Central".*

La entrevista con fines diagnósticos toma cómo referencia las dimensiones del Índice de Inclusión: Creando **culturas** inclusivas, estableciendo **políticas** inclusivas y desarrollando **prácticas** inclusivas. Dicho instrumento fue creado por Tony Booth y Mel Ainscow el año 2000 en Reino Unido, para ser aplicado en educación inicial y primaria. De su tercera edición (2015), Leilany Marín y Fernanda Ramírez (2017) realizaron la adaptación y validación del cuestionario n°1 a Educación Superior. En base a sus dimensiones, subdimensiones e indicadores, se elaboran preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés que contengan dichos indicadores, estableciendo una ruta alternativa a la aplicación del instrumento.

Se extiende la invitación a participar de esta entrevista con fines diagnósticos, cuya duración promedio será de 60 minutos.

La entrevista se basará en una conversación orientada por los objetivos específicos del Proyecto de Título, desde su experiencia en la Universidad de Valparaíso - Casa Central. Además de ser efectuada vía remota, quien suscribe el presente consentimiento, declara aceptar que la entrevista sea grabada, estando en conocimiento que la información entregada será sólo para fines académicos y su transcripción enviada cómo respaldo de datos a la profesora guía.

También declara que ha sido informada o informado de parte de la persona entrevistadora que su participación en la entrevista con fines diagnósticos no implica ningún riesgo para su persona y/o su proceso de enseñanza - aprendizaje en la institución y que la información recabada no será difundida por ningún medio, ni tampoco recibirá algún tipo de beneficio o incentivo en este proceso.

Asimismo, se informa que su participación es voluntaria, pudiendo negarme a responder cualquier pregunta y, en caso de estimarlo, retirarse de la entrevista en cualquier momento. Asimismo, su participación es anónima, donde su nombre será resguardado a través del uso de un código de identificación (estamento y número).

En base a lo anterior, da por entendido y acepta las condiciones que estipula el presente consentimiento informado, en base a las consideraciones éticas del Proyecto de Título.

Firma:

Fecha:

Plataforma:

**3.5.2.2. Ilustración consentimiento informado de académicos y académicas.**

Consentimiento Informado.

Yo_____, rut_____, en mi calidad de _____ (académico o académica) con desempeño actual en la (escuela o instituto) _____ perteneciente a la facultad de _____ de la Universidad de Valparaíso - Casa Central, autorizo a ser entrevistado o entrevistada en el marco del levantamiento de información, por medio de una entrevista con fines diagnósticos, realizada en la asignatura Proyecto de Título II, dictada en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, con guía académica de la Dra. Patricia Castañeda Meneses.

El Proyecto de Título tiene por objetivo general *"Diagnosticar respecto a educación inclusiva desde los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior, en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso".*

La entrevista con fines diagnósticos toma cómo referencia las dimensiones del Índice de Inclusión: Creando **culturas** inclusivas, estableciendo **políticas** inclusivas y desarrollando **prácticas** inclusivas. Dicho instrumento fue creado por Tony Booth y Mel Ainscow el año 2000 en Reino Unido, para ser aplicado en educación inicial y primaria. De su tercera edición (2015), Leilany Marín y Fernanda Ramírez (2017) realizaron la adaptación y validación del cuestionario n°1 a Educación Superior. En base a sus dimensiones, subdimensiones e indicadores, se elaboran preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés que contengan dichos indicadores, estableciendo una ruta alternativa a la aplicación del instrumento.

Se extiende la invitación a participar de esta entrevista con fines diagnósticos, cuya duración promedio será de 60 minutos.

La entrevista se basará en una conversación orientada por los objetivos específicos del Proyecto de Título, desde su experiencia en la Universidad de Valparaíso - Casa Central. Además de ser efectuada vía remota, quien suscribe el presente consentimiento declara aceptar que la entrevista sea grabada, estando en conocimiento que la información entregada será sólo para fines académicos y su transcripción enviada cómo respaldo de datos a la profesora guía.

También declara que he sido informado o informada de parte de la persona entrevistadora que su participación en la entrevista con fines diagnósticos no implica ningún riesgo para su persona, las funciones de docencia que imparte en la institución y que la información recabada no será difundida por ningún medio, ni tampoco recibirá algún tipo de beneficio o incentivo en este proceso.

Asimismo, se informa que su participación es voluntaria, pudiendo negarse a responder cualquier pregunta y, en caso de estimarlo, retirarse de la entrevista en cualquier momento. Asimismo, su participación es anónima, donde su nombre será resguardado a través del uso de un código de identificación (estamento y número).

En base a lo anterior, da por entendido y acepta las condiciones que estipula el presente consentimiento informado, en base a las consideraciones éticas del Proyecto de Título.

Firma:

Fecha:

Plataforma:

**3.5.2.3.Ilustración consentimiento informado de funcionarios y funcionaria.**

Consentimiento Informado.

Yo_____, rut_____, en mi calidad de _____ (funcionario o funcionaria), con desempeño actual en la (escuela, instituto o edificio) _____, autorizo a ser entrevistado o entrevistada en el marco del levantamiento de información, por medio de una entrevista con fines diagnósticos, realizada en la asignatura Proyecto de Título II, dictada en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, con guía académica de la Dra. Patricia Castañeda Meneses.

El Proyecto de Título tiene por objetivo general *"Diagnosticar respecto a educación inclusiva desde los referentes del Índice de Inclusión, adaptado y validado a Educación Superior, en la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso".*

La entrevista con fines diagnósticos toma cómo referencia las dimensiones del Índice de Inclusión: Creando **culturas** inclusivas, estableciendo **políticas** inclusivas y desarrollando **prácticas** inclusivas. Dicho instrumento fue creado por Tony Booth y Mel Ainscow el año 2000 en Reino Unido, para ser aplicado en educación inicial y primaria. De su tercera edición (2015), Leilany Marín y Fernanda Ramírez (2017) realizaron la adaptación y validación del cuestionario n°1 a Educación Superior. En base a sus dimensiones, subdimensiones e indicadores, se elaboran preguntas diagnósticas relacionadas a temáticas conceptuales de interés que contengan dichos indicadores, estableciendo una ruta alternativa a la aplicación del instrumento.

Se extiende la invitación a participar de esta entrevista con fines diagnósticos, cuya duración promedio será de 60 minutos.

La entrevista se basará en una conversación orientada por los objetivos específicos del Proyecto de Título, desde su experiencia en la Universidad de Valparaíso - Casa Central. Además de ser efectuada vía remota, quien suscribe el presente consentimiento declara aceptar que la entrevista sea grabada, estando en conocimiento que la información entregada será sólo para fines académicos y su transcripción enviada cómo respaldo de datos a la profesora guía.

También declara que ha sido informado o informada de parte de la persona entrevistadora que su participación en la entrevista con fines diagnósticos no implica ningún riesgo para su persona, las funciones que imparte en la institución y que la información recabada no será difundida por ningún medio, ni tampoco recibirá algún tipo de beneficio o incentivo en este proceso.

Asimismo, se informa que su participación es voluntaria, pudiendo negarme a responder cualquier pregunta y, en caso de estimarlo, retirarse de la entrevista en cualquier momento. Asimismo, su participación es anónima, donde su nombre será resguardado a través del uso de un código de identificación (estamento y número).

En base a lo anterior, da por entendido y acepta las condiciones que estipula el presente consentimiento informado, en base a las consideraciones éticas del Proyecto de Título.

Firma:

Fecha:

Plataforma:

# Capítulo 4.

# Análisis de resultados.

## 4.1. Creando culturas inclusivas.

### 4.1.1. Construyendo comunidad.

Las culturas se forman a partir de múltiples influencias que se relacionan entre sí. Las culturas institucionales revelan las particularidades de una organización, cómo sus miembros se relacionan, sus códigos, reglas, los fines que persiguen, entre otros.

Desde los elementos comunes de quienes componen la Universidad de Valparaíso - Casa Central, se busca determinar las cualidades o rasgos característicos de la institución, teniendo en consideración elementos relacionales, formas de comunicación y, sobre todo, si el estamento estudiantil, académico y funcionario perciben a la Universidad de Valparaíso cómo una institución acogedora, segura, colaboradora, estimulante, donde se perciban valoradas y valorados, dando paso a la construcción de la comunidad universitaria.

- Comunidad segura.

Respecto a una comunidad universitaria que satisfaga las necesidades de quienes la componen, desarrollándose en un ambiente protegido, velando por la integridad de cada persona, sintiéndose acogidos y acogidas, es una de las formas en que se construye una comunidad segura.

Esta construcción se vincula a cómo la Universidad de Valparaíso - Casa Central debe mantener un estado estable y equilibrado para que cada persona pueda cumplir sus roles y funciones en el proceso educativo.

En este aspecto, a partir de los relatos del estamento estudiantil, perciben a la Universidad de Valparaíso - Casa Central cómo un espacio seguro, no habiendo experimentado situaciones discriminatorias.

*"Sí, la verdad es que sí, o sea, no he tenido ninguna situación donde me he sentido, así cómo: "no, la UV no es cómo un espacio seguro" o me siento discriminado en algún escenario o siento algo malo dentro de acá, ¡todo bien!, me he sentido acogido"* (Estudiante 7).

Se infiere que las personas que conforman la institución impulsan a construir una comunidad segura, ligadas a las interacciones de sus miembros, donde el respeto a los derechos determina un espacio de buen trato afectivo.

Esta capacidad permite a la Universidad de Valparaíso - Casa Central sobrellevar situaciones emanadas por factores externos, manteniendo una estabilidad en su proceso educativo que es valorado al momento de sentirse identificado o identificada con la institución, destacándose cómo uno de los factores para que las personas se integren y se mantengan en la comunidad universitaria.

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico, se percibe una valoración de la estabilidad y seguridad desde las relaciones interpersonales de las personas que conforman la Universidad de Valparaíso - Casa Central.

*"Creo que la convivencia, si bien es cierto, hay excepcionalidades cómo en todas partes, ¡pero la convivencia es única!, fue una de las características que yo evalué a la hora de cambiarme de Universidad y decir: "sí, yo me voy a trabajar a la Universidad de Valparaíso en Valparaíso", incluso sacrificando renta, porque el ambiente que se vive es casi, casi único, ¡nosotros nos llamamos familia industrial!"* (Académico 2).

Se infiere que la percepción de seguridad que surge de las relaciones interpersonales determina el elegir trabajar en la Universidad de Valparaíso - Casa Central, superponiéndose frente a otros factores cómo renta, prestigio u otros.

Considerando los relatos del estamento académico y estudiantil, estos perciben una construcción de una comunidad segura, cuyos factores determinantes se asocian a las relaciones interpersonales generadas al interior de la institución, por lo tanto, la buena convivencia potencia la percepción de estar en un espacio seguro.

- Comunidad acogedora.

Una comunidad se construye cómo acogedora cuando sus espacios brindan calidez, donde las personas se sientan cómodas y tranquilas. Más allá de las funciones que emanan desde los roles establecidos para cada estamento, esta construcción tiene que ver con las relaciones y vínculos afectivos que surgen en la convivencia entre las personas que integran la Universidad de Valparaíso - Casa Central.

En este sentido, desde los relatos del estamento estudiantil, perciben una acogida por parte de la institución, existiendo una interacción cercana entre sus miembros, generando un clima organizacional que permite desarrollar sus labores cómo estudiantes, vivenciando apoyo y flexibilidad por parte de la institución.

*"Desde mi percepción creo que sí, me ha brindado bastantes oportunidades, facilidades también (...). He tenido una buena, o sea, que ellos han tenido una buena acogida, si me he sentido bastante acogida por la Universidad"* (Estudiante 2).

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento estudiantil perciben la distancia que existe con el estamento académico, asociándolo al poder por autoridad y relaciones asimétricas que se establecen entre ambos.

*"Más que por la institución yo creo que, bueno, o sea, parte de la institución son los compañeros, ¡entonces claro!, sí, yo creo que por los compañeros, los profes la verdad que, cómo*

*te decía denante, no es una relación tan cercana, pero me imagino yo que en todas partes será así, entonces al final uno cómo que igual lo normaliza un poco, es una relación finalmente profesor – alumna. Pero con mis compañeros sí, siento que hubo súper buena acogida"* (Estudiante 3).

Se infiere que el sentirse acogido o acogida se genera con mayor facilidad cuando se poseen relaciones simétricas.

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico perciben a la Universidad de Valparaíso - Casa Central cómo una institución acogedora y cercana con sus miembros, donde sus relaciones son horizontales, profundizadas en la diada estudiante-académico/académica a raíz de la vinculación que surge del proceso educativo diario, construyendo relaciones semejantes a las familiares o comunitarias.

*"Hay buena disposición a colaborar, pero creo que tiene que ver con que culturalmente somos un espacio pequeño con una dinámica bien parecida a la familiar o la del barrio"* (Académica 1).

Complementariamente, parte de los relatos del estamento funcionario poseen la percepción de sentirse acogidos e incluidos desde los otros estamentos que conforman la Universidad de Valparaíso - Casa Central.

*"¡De todas maneras!, bastante, por eso te vuelvo a repetir a nivel de académicos, directores, siempre un buen diálogo, una buena recepción, y siempre inclusivo, nunca se me ha dejado de lado, siempre han hecho reuniones y se considera en ceremonias, siempre hay consideración hacia este departamento pequeño que son los auxiliares"* (Funcionario 6).

A nivel triestamental, se distingue que la percepción de acogida es facilitada mayormente por relaciones simétricas, donde parte del estamento estudiantil percibe una jerarquía desde el

estamento académico, generándose una asimetría entre ellos, dado la rigidez de los roles, considerándose cómo un factor causal.

- Comunidad colaboradora.

Respecto a la construcción de una comunidad que sea colaboradora, donde las personas trabajan de forma coordinada, cohesionadas, ayudándose mutuamente para el logro de una meta en común. La colaboración se genera si los integrantes tienen un espíritu de colaboración y corresponsabilidad en las labores que se les destina.

En este sentido, parte de los relatos del estamento estudiantil perciben que, aunque exista una jerarquización de poder por las funciones que cumple cada miembro de la comunidad, se realiza un trabajo cohesionado, donde cada estamento despliega sus habilidades, siendo un rasgo característico de la institución para llevar a cabo el proceso formativo.

*"Eh sí, o sea, se lleva de buena manera este tema, porque finalmente todos vamos a lo mismo, cómo que queremos de que alguien aprenda, que alguien comprenda algo, que alguien sepa algún conocimiento, entonces en general, tanto docentes, tanto funcionarios, funcionarias, cómo estudiante trabajan para ese mismo fin"* (Estudiante 7).

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico, perciben un trabajo colaborativo, coordinado, mancomunado, generando una tendencia hacia el trabajo conjunto entre el estamento estudiantil, académico y funcionario, producida desde la relación generada en el proceso de enseñanza aprendizaje, conformando una triada en la colaboración.

*"Yo creo que nosotros tenemos súper claro que nosotros cómo profe no podemos sacar la pega solos, los estudiantes saben que no tan sólo necesitan a los profes, sino que también necesitan a nuestros funcionarios y así lo reconocen y así los respetan"* (Académica 4).

Adicionalmente, algunos relatos del estamento académico destacan los espacios otorgados desde la Universidad de Valparaíso - Casa Central, en donde se reúnen las y los integrantes de la institución que participan del proceso educativo, percibiendo un trabajo colaborativo, lo que se institucionaliza a través del Consejo Académico Estudiantil (CAE), donde se reúnen los tres estamentos y los Consejos de Escuela, permitiendo que se trabaje periódicamente de forma colaborativa.

*"El trabajo conjunto se realiza a través de canales que están muy vinculados al quehacer de la Escuela, nosotros tenemos instancias formales y tenemos los CAE (...), pero nosotros lo tenemos súper institucionalizados, los "Consejos Académicos Estudiantil" que nos juntamos, nos estamos juntando prácticamente una vez a la semana. Después están los "Consejos de Escuela" que nos juntamos aproximadamente cada quince días, es un consejo colegiado y resolutivo, por lo tanto, y además tenemos representantes de los no académicos, hoy día llamados funcionarios universitarios, es decir, tenemos los centros de estudiantes Santiago y Valparaíso, representantes de los profesores, representantes del cuerpo universitario o personal universitario más las autoridades cómo los jefes de carrera, entonces son dos instancias en que nosotros tenemos comunicaciones permanentes"* (Académico 2).

Se infiere, que por medio de instancias institucionales se asegura un trabajo continuo y permanente de colaboración.

Complementariamente, desde los relatos del estamento funcionario, perciben un trabajo colaborativo, teniendo claridad de las funciones que cada uno debe realizar, apoyando el proceso educativo prestando un servicio para la experiencia educativa.

*"Es un trabajo en equipo, yo creo que es un trabajo bien armónico, en donde tienes que hacer lo tuyo, porque si no haces lo tuyo tampoco funciona lo demás, sería cómo desagradable estar en*

*una entidad que estuviera sucia, que no estuviera aseada, que no tuviera buena voluntad para ciertas cosas y también llevan a que, que se desarrolle bien el tema estudiantil ¿me entienden? Porque si uno no tiene disponibilidad yo creo que también sería un factor negativo para que no se desarrollara a lo que se va, a enseñar y mantener la educación"* (Funcionario 6).

A raíz de lo anterior, se infiere que la jerarquización de los estamentos determina las funciones que deben realizar cada uno en el proceso educativo.

A nivel triestamental, desde la construcción de una comunidad colaboradora, se refuerza cómo rasgo característico la cooperación entre el estamento académico y estudiantil, configurándose cómo factor condicionante el vínculo educativo y comunicacional generado del proceso formativo de enseñanza-aprendizaje, donde el estamento funcionario apoya el trabajo colaborativo por medio de la prestación de servicios.

- Comunidad estimulante para la expresión del diálogo.

Una comunidad estimulante genera espacios para que sus integrantes puedan expresarse libremente en un ambiente de respeto, frente a estímulos que incentiven a la comunidad a efectuar aportes y opiniones.

En ese marco, desde el estamento estudiantil, identifican a las asambleas, mayoritariamente autoconvocadas, cómo espacios para expresarse, siendo un estímulo, ya que sus pares pueden considerar sus opiniones. Se materializa el pluralismo y la libertad de expresión, cómo instancia de representatividad y confianza, siendo un rasgo característico donde el estamento pueda sentirse parte de la comunidad.

*"Yo siento que hay bastante libertad y cómo confianza, se produce un rapport previo en cada instancia para que los y las estudiantes puedan opinar, expresar, etc. Eh… siento que siempre se está, las personas que están dirigiendo estos espacios siempre tienen esa actitud de preguntarles a los y las estudiantes de lo que siente, de lo que sabe, de lo que no sabe, de cuestionarlo, de criticarlo y fomenta harto el pensamiento crítico en ese sentido"* (Estudiante 8).

En base a lo anterior, se puede inferir que el estamento estudiantil asiste a este tipo de instancias de manera voluntaria debido a que pueden expresar el diálogo con mayor facilidad dado las relaciones simétricas, compartiendo un espacio entre pares.

Complementariamente, parte de los relatos del estamento académico perciben que el estímulo que favorece la expresión del diálogo se materializa en espacios formales e informales, de manera individual y colectiva, entregando la posibilidad de expresar sus opiniones libremente.

*"Hay instancias formales colectivas, cómo las reuniones de profesores, capacitaciones y hay instancias formales individuales, que más bien dependen de que yo pueda enviar una carta, yo pueda pedir una entrevista para tal cosa y yo me siento con la oportunidad de participar en ambas cosas con bastante fluidez y en términos informales que es donde también se sostiene la cultura organizacional, también importante, también se producen esas instancias, tanto colectivas cómo individuales"* (Académica 1).

Sumado a lo anterior, parte de los relatos del estamento académico perciben que la expresión del diálogo se genera de manera expedita, existiendo la posibilidad de que los y las integrantes de la comunidad, en especial el estamento estudiantil, no se encuentren con barreras que impidan la comunicación.

*"Nosotros hace ya años, tenemos la política de "puertas abiertas", tanto físicamente hablando, cómo simbólicamente, es decir, no se requiere procedimiento alguno para que un*

*estudiante hable con un Jefe de Carrera, es cuestión de ir a la oficina, lo mismo en el caso de un Director, es cosa de golpear la puerta y decir: "¿se puede?" ¡y ya está!, (...) el canal es directo y así lo hacemos"* (Académico 2).

A raíz de lo anterior, se infiere que la expresión del diálogo no necesariamente debe desarrollarse por medio de instancias institucionales, sino que se puede generar por voluntad de las partes al producir espacios expeditos que faciliten la comunicación.

Complementariamente, algunos relatos del estamento funcionario perciben mayores esfuerzos realizados por la institución hacia el estamento estudiantil, visualizando espacios en que las y los estudiantes tienen mayores oportunidades para expresar el diálogo, sean otorgados por la Universidad de Valparaíso - Casa Central (semana de receso) o autoconvocadas (asambleas).

*"¡Eso es algo que carece la Universidad!, espacios de reflexión, que la jornada de reflexión no sea para sentar y decirnos: "¡oye, ¿cómo estay? ¿cómo te sientes?" ¡yo creo que para los estudiantes si po!, para los estudiantes, que las jornadas de receso, la semana libre, que estos encuentros, pero yo cómo profesional no he participado en jornadas de reflexión institucional, salvo los cabildos que se hicieron después del "Estallido" ¡y que fue eso! y fue por la contingencia y ahí quedó"* (Funcionario 7).

Sumado a lo anterior, algunos relatos del estamento funcionario perciben la existencia de canales institucionales para la expresión del diálogo. A pesar de ello, estos canales son cerrados, donde sólo se reúnen entre pares.

"*Hay muy pocos triestamentales, muy pocos, muy pocos, muy pocos. Me atrevería a decir que por lo menos yo no he ido a ninguno que sea triestamental, ninguno. Ahora, participar en la Asociación de Funcionarios tampoco es triestamental, porque son solamente los funcionarios y aparte hay una separación, ahí está la AFUV que es la asociación de funcionarios de la U de*

*Valpo y la AFAU que es la Asociación de Funcionarios Académicos de la U de Valpo, también se separan las asociaciones. Entonces, por eso te digo que está todo tan segmentado, que hay muy pocas actividades que sean triestamentales, a parte de la bienvenida a los alumnos, los mechones"* (Funcionario 5).

Se infiere que la rigidez de funciones en el proceso de colaboración se traspasa a otras instancias, replicando la separación de los estamentos lo que dificulta la vinculación a nivel triestamental en espacios para expresar el diálogo.

A nivel triestamental, y en el contexto de construir una comunidad estimulante, la Universidad de Valparaíso - Casa Central tiene cómo rasgo característico reforzar los estímulos hacia el estamento estudiantil, materializados en asambleas, semana de receso u otros, generando mayores esfuerzos para que se sientan parte de la institución. Además, se reconoce una insatisfacción en el estamento funcionario, dado que los estímulos para expresar el diálogo no se desarrollan, mayormente, a nivel triestamental.

- Valoración de las y los sujetos.

La construcción de una comunidad implica un espacio de respeto, donde cada persona sea reconocida, aceptada y valorada por el simple hecho de existir y ser miembro de una comunidad. Esta construcción se desarrolla en la cotidianidad, donde a las personas se les brinda la oportunidad de participar activamente dentro de los procesos institucionales, cómo en la toma de decisiones, sugerencias de mejora, colaboración en actividades, entre otros.

En este sentido, parte de los relatos del estamento estudiantil perciben un ambiente de valoración entre sus pares, existiendo espacios mayoritariamente autoconvocados donde las y los estudiantes participan de forma voluntaria.

*"Respecto al respeto en la misma Universidad yo puedo opinar más de los estudiantes, siempre se da el espacio a diferentes opiniones, a diferentes situaciones que pueda tener cada persona. Entonces yo, por ejemplo, que participo harto en la asamblea, yo soy parte del Centro de Estudiantes, entonces en las asambleas tratamos siempre de permitir que la gente también pueda opinar, de que se dé el espacio"* (Estudiante 7).

A raíz de lo anterior, se infiere que dicha participación es motivada por el sentimiento de valoración que se genera en estas instancias de convocatoria.

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico, perciben que el fomento de la valoración y el respeto se desarrolla de manera diferenciada entre los distintos estamentos, percibiendo que los y las estudiantes tienen mayor libertad al momento de exigir sus derechos.

*"Hay temas que avanzan en cada estamento de manera muy diferenciada y cómo los estudiantes son más activos en las demandas de sus necesidades, paros, tomas, marchas, creo que esas necesidades se ven mejor, porque no son contratados por la Universidad, entonces tienen un espacio de libertad para demandar mucho mejor que la de un trabajador. Finalmente nosotros seremos académicos, académicas, funcionarios, funcionarias, pero somos trabajadores de la Universidad"* (Académica 1).

Se infiere que tanto el estamento académico y funcionario no tienen la misma posibilidad de realizar demandas de manera activa a la Universidad de Valparaíso - Casa Central, debido a la relación de subordinación y dependencia que tienen con la institución.

Complementariamente, desde los relatos del estamento funcionario, perciben que el desarrollo del fomento al respeto y valoración hacia el estamento se ha dado de forma paulatina, puntualizando que la Universidad de Valparaíso - Casa Central es reactiva frente a situaciones de este tipo.

*"Yo lo he observado lento… cómo un proceso de instalación de… ¡no sé!, el tema del respeto a los derechos a veces surge cuando uno detecta situaciones en que se han infringido dichos derechos, entonces en el fondo esa problemática, un caso puntual de infracción, surge cómo lo más relevante"* (Funcionario 4).

A raíz de lo anterior, se infiere que la Universidad de Valparaíso - Casa Central ha ido avanzando en función de las necesidades que la sociedad manifiesta, vinculado a los cambios culturales que se generan en forma paulatina y compleja.

Desde la valoración de las y los sujetos, la Universidad de Valparaíso - Casa Central se caracteriza por desarrollar de manera diferenciada el fomento del respeto en los distintos estamentos, percibiendo que los y las estudiantes tienen mayores posibilidades de exigir sus derechos de manera activa, no así los estamentos funcionario y académico que no advierten la misma oportunidad de demandar libremente sus derechos por la relación contractual que tienen con la institución.

En cuanto a la construcción de la comunidad en la Universidad de Valparaíso - Casa Central, se establece cómo un camino en construcción, donde se revela que este proceso se lleva a cabo principalmente entre pares del mismo estamento, en una relación cara a cara, donde los esfuerzos son dirigidos mayoritariamente hacia el estamento estudiantil, aspirando a un equilibrio entre los

tres estamentos, considerándolo cómo parte de la cultura y, por lo tanto, la base para el desarrollo de una educación inclusiva.

Para finalizar, los principales rasgos característicos de construyendo comunidad se sintetizan en la siguiente figura:

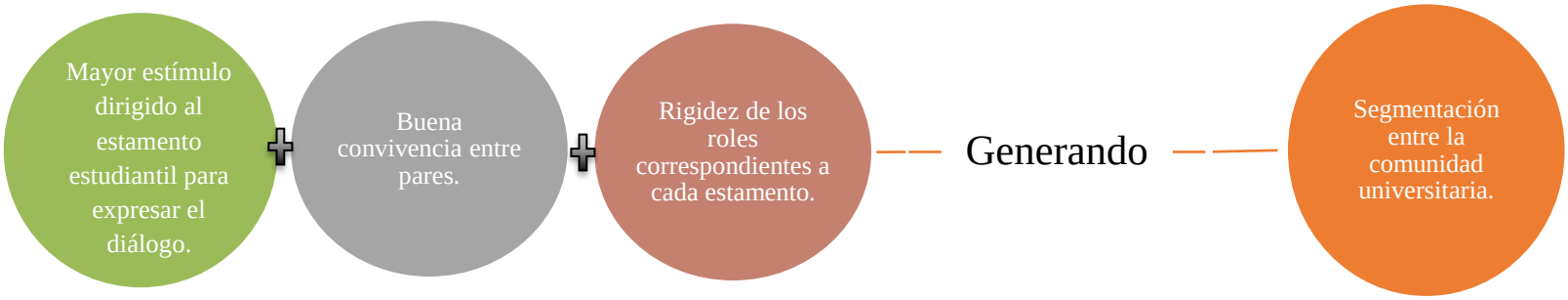



*Figura 5.* Representación gráfica de los principales rasgos característicos de construyendo comunidad.

Fuente: Elaboración propia (2021) por medio de los relatos experienciales de la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso – Casa Central.

### 4.1.2. Estableciendo valores inclusivos.

Una forma de crear culturas inclusivas es considerar la importancia de tener valores profundamente arraigados que estén orientados a la concreción de una comunidad educativa en la que no existan barreras y que se facilite la participación de todos y todas, evitando la exclusión y marginalización. Dichos valores guían las acciones de las instituciones, de modo que si no se llevan a la práctica podrían realizarse esfuerzos sin dirección, obstaculizando su desarrollo.

Los valores promovidos por la Universidad de Valparaíso, contenidos en el currículum de la institución, están establecidos en el "Proyecto educativo de la Universidad de Valparaíso" fundamentado en su Modelo Educativo, el que debe ser entendido cómo una especificación del plan de desarrollo institucional en relación con su actividad formativa, en respuesta a las necesidades de un entorno cambiante (Universidad de Valparaíso, 2012, pág. 15).

En base a este último componente y del cruce entre la revisión bibliográfica del Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso y los relatos de la comunidad universitaria, se caracterizará cómo los valores declarados por la institución son llevados a la práctica en el aula.

- Identificación de valores Universidad de Valparaíso.

La Universidad de Valparaíso se suscribe a nueve valores, los cuáles deberían consagrarse cómo guías para la institución, materializándose por medio de las asignaturas. Su suscripción es parte de cómo la Universidad de Valparaíso construye una comunidad, orientando sus acciones en base a ellos.

Desde los relatos del estamento estudiantil, se percibe la materialización y fomento de los valores de la **libertad, pluralismo** y el **pensamiento crítico,** desarrollándose mayoritariamente en la sala de clases, teniendo cómo rasgo característico que se pueden manifestar diferentes posturas, aunque estas sean contrarias a la del estamento académico, lo cuál es promovido por este último.

*"Yo creo que en la Universidad hay libertad de expresión porque, por ejemplo, siempre uno tilda, quizá la gente de afuera tilda más la Universidad cómo en lo político más de izquierda, pero yo creo que no es tan así, porque a mí me han tocado profes que son en lo político de todas las áreas, entonces, ¡claro!, quizá igual la inclinación es un poco para allá, pero tampoco es que sea*

*totalmente así, porque igual hay profes en lo político que adscriben a diferentes posturas. Y lo otro, ¡bueno!, la pluralidad, lo del pensamiento crítico, que al ser los profes tener distintos pensamientos uno de repente puede adscribir a lo que ellos piensan o con las lecturas tener otro pensamiento también"* (Estudiante 3).

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico, perciben que los valores se trabajan a través de las asignaturas de cada carrera desde la guía del Modelo Educativo UV, lo cuál generaría que algunos de estos valores estén más presentes que otros respondiendo al área de conocimiento, por lo tanto, esos valores estarían mayormente internalizados en el estamento estudiantil.

En este sentido, la Universidad de Valparaíso - Casa Central tiene cómo rasgo característico la promoción del valor del **pensamiento crítico** por medio de las asignaturas.

*"Mira, se orienta desde el punto de vista formal a través de un Perfil de Egreso. Cuando hablamos de un Perfil de Egreso tiene acuñado, tiene en sí un modelo educativo, el Modelo Educativo de la Universidad de Valparaíso comprende los valores de nuestra institución, por lo tanto, deben trabajarse de manera directa o indirecta en las asignaturas, la o las asignaturas… digo de manera directa o indirecta porque hay alguna que puede ser más intensiva en una asignatura que en otra, por lo tanto, el hecho de que la Universidad declare, por ejemplo, un valor cómo libertad, pluralismo, pensamiento crítico, en algunas asignaturas van a ser más intensas que en otros, pensamiento crítico nosotros lo tenemos en muchas asignaturas, en otras, cómo libertad, pluralismo, no es tanto, salvo en algunas que tengan relación con la ética, por ejemplo, sostenibilidad sí porque estamos asociados a un mundo donde la sustentabilidad y sostenibilidad tienen que ser parte del valor del Ingeniero Civil o la Ingeniera Civil Industrial, por lo tanto, para responder más en concreto tu pregunta, nosotros lo trabajamos a través de nuestro perfil de*

*egreso y nuestro perfil de egreso está vinculado de manera directa con el Modelo Educativo UV, el Modelo Educativo UV permea, está influenciado 100% con los valores institucionales"* (Académico 2).

Complementariamente, algunos relatos del estamento funcionario perciben esfuerzos institucionales orientados a que el estamento estudiantil internalice los valores de la Universidad de Valparaíso, a través del "Modelo Educativo UV", percibiendo que faltan procesos de reflexión y levantamiento de información con el fin de descubrir si las y los estudiantes lo han internalizado.

"*Creo que ya están declaradas, ya están en los programas de estudio, ya están en el perfil de egreso, creo que en lo que tenemos que avanzar, incluso hay metodologías para desarrollarlas y creo que los profesores han avanzado mucho en eso, pero hoy tenemos que hacernos cargo de ir viendo, evaluando si eso realmente nuestros estudiantes están desarrollando esas competencias sello que a su vez responden a estos principios orientadores que Uds. me acaban de mencionar. Entonces, ¿cómo vamos evaluando eso?, es más fácil evaluar lo disciplinar que evaluar lo más transversal, lo más genérico, ahí todavía estamos en pañales*" (Funcionaria 2).

A modo de síntesis, cómo rasgo característico de establecer valores inclusivos se materializa por medio del Modelo Educativo UV, lo cuál se visualiza en la siguiente figura.

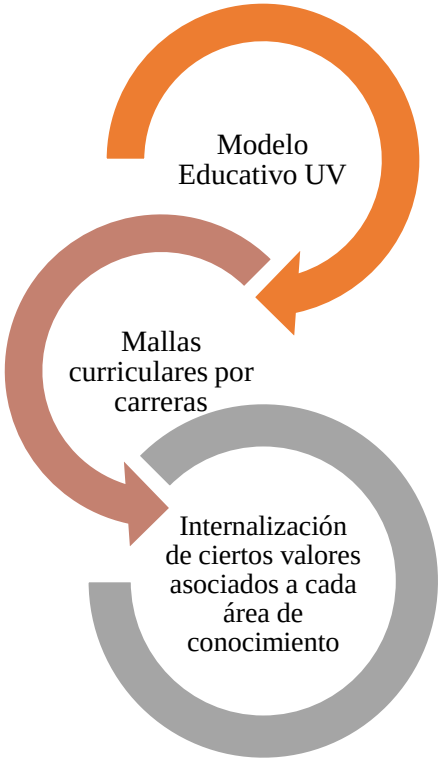



*Figura 6.* Desarrollo de valores por medio del Modelo Educativo UV.

Fuente: Elaboración propia (2021) por medio del cruce entre relatos experienciales de la comunidad universitaria UV y revisión bibliográfica.

Desde la creación de una cultura inclusiva, se caracteriza la relevancia de construir una comunidad colaboradora, acogedora, estimulante, donde cada persona es valorada, teniendo en cuenta que es un proceso a nivel triestamental que revela la autopoiesis, siendo una construcción permanente, es decir, constantemente la institución debe adaptarse a las necesidades de la comunidad, así cómo mantener un equilibrio frente a las contingencias sociales externas.

Lo anterior se confluencia con la aplicación de los valores que la Universidad de Valparaíso consagra, estableciendo una ruta para guiar los esfuerzos que la institución pueda realizar, tanto a nivel institucional desde el Modelo Educativo UV, cómo desde las relaciones interpersonales que se generan en el estamento académico, funcionario y estudiantil.

## 4.2. Estableciendo políticas inclusivas.

### 4.2.1. Desarrollando una institución educativa para todos.

Identificar políticas inclusivas desde una institución universitaria implica conocer cuál es el abanico de opciones que presenta la institución a la cuál se pertenece, para qué y para quién están destinadas. Estas se desarrollan en instituciones abiertas y complejas, teniendo en consideración lo emanado desde las políticas gubernamentales.

Programas, becas, apoyos en contextos adversos, son formas de materializar las políticas, donde la educación inclusiva se coloca al centro, partiendo primero con la atención a la diversidad de personas que conforman la institución, poniendo el foco en sus necesidades e intereses y, desde ahí, organizar estos apoyos.

- Apoyos para la trayectoria educativa y laboral.

Desde los apoyos que pueda brindar la Universidad de Valparaíso - Casa Central, parte de los relatos del estamento estudiantil perciben manejar cierta información respecto a los apoyos que entrega la institución, destacando apoyos hacia padres, madres y cuidadores de la institución, por medio del jardín infantil “Conejito Blanco”. Además, se percibe una preocupación por parte del estamento académico hacia el estudiantil frente a situaciones adversas.

*"Sí, puede decirse que sí, o sea, por ejemplo, he visto el tema que sean padres o madres el Jardín Conejito Blanco, el programa que brinda orientación a madres y padres. Ahora entiendo que la secretaria de facultad si alguien presenta licencia por salud mental intenta comunicarse una o dos veces por semana llamando, diciendo: "hola, presentaste licencia por salud mental, ¿cómo estás? ¿cómo te has sentido?", ¿ya?, o yo he escuchado experiencias de docentes que dicen: "oh, me enviaste este correo de salud mental, ¿cómo te sientes? ¿puedo hacer algo? ¿puedo cambiarte la prueba, alguna cosa?". Pero son contados los docentes buena onda, porque en el momento no es así, no se toman en consideración"* (Estudiante 7).

Se infiere que los apoyos que percibe el estamento estudiantil trascienden a las políticas establecidas por la institución, estando alineados con aspectos relacionales de las culturas inclusivas.

Sumado a lo anterior, parte de los relatos del estamento estudiantil reconoce entregas de becas por medio de la Federación de Estudiantes (FEUV), a las cuáles se debe postular para su adjudicación.

*"Becas, becas de dinero también se han entregado(...), para estudiantes, también, que no tienen muchos ingresos u otro tipo de becas cómo materiales, fotocopias, para implementos que se necesitan de acuerdo a la facultad o escuela en la que estén insertos, pero otro mecanismo así cómo más personalizados de conocer a "x" compañere que tiene alguna dificultad y que lo guían, ¡no!"* (Estudiante 8).

Se infiere que la institución otorga apoyos por medio de becas a necesidades frecuentes que obstaculicen el desarrollo de la trayectoria académica del estamento estudiantil, por lo que se percibe una priorización de dichas necesidades y destinación de recursos para ello.

Desde el estamento académico y funcionario se reconocen apoyos otorgados por la Universidad de Valparaíso por medio del "Servicio de Bienestar del Personal", perteneciente a la Dirección de Gestión y Desarrollo de Personas.

Este servicio tiene por finalidad proporcionar a sus afiliados y sus cargas, en la medida que sus recursos lo permitan, asistencia médica, económica y social, de acuerdo con las normas que establece su reglamento.

Dentro de los beneficios que entrega el Servicio de Bienestar, se encuentran los préstamos de Auxilio, Médicos y Emergencias. Además, entrega beneficios tales cómo: Seguro de salud, Asignación de matrimonio/ Acuerdo de Unión Civil, Asignación de Natalidad, Asignación de Defunción, Asignación de Escolaridad, Asignación de Navidad y Asignación de Catástrofe. Por otro lado, cuentan con un Seguro Complementario ante gastos ambulatorios, atención de Psiquiatría y psicología, otros gastos ambulatorios, gastos hospitalarios y maternidad (Bienestar Universidad de Valparaíso, 2018).

Desde el cruce entre la revisión bibliográfica correspondiente al Servicio de Bienestar del Personal y los relatos del estamento académico y funcionario, se identificarán apoyos institucionales que este proporciona.

En este sentido, desde los relatos del estamento académico se perciben apoyos desde el Servicio de Bienestar del Personal relacionados al área de salud.

*"El tema de salud mental para los trabajadores y trabajadoras, me refiero a académicas, académicos, funcionarios y funcionarias está resuelto por el ámbito de bienestar, esa es la unidad, pero bienestar se refiere más bien a los trámites previsionales para apoyar económicamente la prestación psiquiátrica o psicológica fuera del sistema. Uno cómo es trabajador recibe un sueldo y recibe un descuento de Isapre o de Fonasa para pagar sus necesidades de salud, por lo tanto, el*

*tema es yo resuelvo mis problemas de salud mental fuera, contratando con un bono o con una Isapre una prestación de salud psicológica o psiquiátrica fuera y eso yo voy a bienestar y lo reembolso si estoy en ese proceso"* (Académica 1).

Se infiere que las prestaciones de salud otorgadas por el Servicio de Bienestar del Personal se identifican con mayor facilidad, dado que es el aspecto que más podría influir en el desempeño de las funciones del estamento académico.

Complementariamente, desde los relatos del estamento funcionario concuerdan con lo señalado por el estamento académico, identificando las prestaciones de salud que el servicio otorga.

*"Es bastante bueno, tenemos un seguro también que es bastante bueno, la entidad que nos ayuda, cómo apoyo a problemas de salud es bastante bueno fíjate, no tengo nada que decir, también es complementario, lo que nos ayuda bastante en el asunto de costos. Entonces, por ejemplo, un bono que cuesta entre diez mil y quince mil pesos, una consulta a pago te puede salir tres mil pesos, lo demás lo pone bienestar o el seguro. Por ejemplo, en una enfermedad catastrófica también ese seguro se activa de manera inmediata y te ayuda en forma inmediata y es muy bueno. Mucha gente que sale jubilada de la escuela sigue en ese seguro, lo va pagando porque la cobertura que tiene es muy satisfactoria, no tengo nada que decir"* (Funcionario 6).

Se infiere que para la Universidad de Valparaíso - Casa Central la salud es de importancia para la prevención de enfermedades, por lo que se van a priorizar mayores servicios en esa área, con el fin de que las personas que trabajan en la institución puedan prestar sus servicios sin interrupciones.

Desarrollar una institución educativa, cómo parte de las políticas inclusivas, es colocar a las personas en el centro y de esta forma brindar apoyo por medio becas, programas de apoyo u otros

mecanismos que respondan a las necesidades de la comunidad universitaria asociados a su desarrollo en la institución. Desde allí, se identifican apoyos para la comunidad universitaria en su trayectoria educativa y laboral, lo cuál se sintetiza en la siguiente figura.

| Dirección de Asuntos Estudiantiles | Federación de Estudiantes (FEUV) | Servicio de Bienestar del Personal |
|---|---|---|
| Jardín Infantil "Conejito Blanco". | Beca de fotocopias.<br><br>Beca de recursos materiales. | Prestaciones en el área de salud. |

*Figura 7.* Apoyos brindados a la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso.

Fuente: Elaboración propia (2021) por medio de los relatos experienciales de la comunidad universitaria UV.

**4.2.2. Organizando el apoyo a la diversidad.**

- Movilización de recursos disponibles cómo actividad de apoyo.

Se entiende por apoyo todas las actividades, políticas y programas que vayan orientadas al apoyo a la diversidad de toda la comunidad universitaria, considerando que todas y todos son diferentes.

Otra forma en la que las instituciones universitarias entregan apoyo a la comunidad es con el establecimiento de dispositivos orientados a dicha acción, movilizando sus recursos para su

funcionamiento, con la finalidad de dar respuesta y satisfacción a las necesidades que presentan sus miembros.

En este sentido, el Programa UV Inclusiva, perteneciente a la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), se encarga de promover la inclusión de las y los estudiantes en situación de discapacidad en el desarrollo de la vida estudiantil, buscando otorgarles condiciones de equidad e igualdad de oportunidades a través de estrategias socio educativas y de gestión institucional.

Sus líneas de acción son:

- Sensibilización.
- Formación.
- Vinculación.
- Centro de recursos.
- Apoyo a estudiantes en situación de discapacidad (Programa UV Inclusiva, Loc. Cit.).

En base a las líneas de acción del Programa UV Inclusiva y el cruce entre la revisión bibliográfica, gran parte de los relatos del estamento estudiantil señalan que no conocen mayor información acerca de las acciones de apoyo a la diversidad que realiza el Programa UV Inclusiva.

*"Igual conozco poco la verdad, recuerdo que la primera vez que escuche hablar de ellos fue en un puertas abiertas que hizo la UV (...), ahí vi que tenían cómo un stand y me dieron folletos, los típicos folletos, o sea más que nada se da en eso en el tema informativo, pero más allá no conozco cómo funciona el programa, no se quien está a cargo, no se más allá de eso (...) tampoco existe este tipo de charlas en la escuela, creo que más allá de los folletos o algunos carteles que pongan en la Universidad creo que más allá de eso no ha existido información"* (Estudiante 6).

Se infiere que la falta de reconocimiento sobre la información acerca de las iniciativas que genera el Programa UV Inclusiva se debe a que los canales de difusión no estarían captando el interés del estamento estudiantil, dificultando el acceso de los y las estudiantes a las prestaciones que ofrece el programa en caso de necesitarlo.

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento estudiantil declara conocer algunas de las iniciativas que lleva a cabo el Programa UV Inclusiva, con acciones cómo las realizadas con el dispositivo "Ponte en mi Lugar", actividad destinada a concientizar a las y los estudiantes sobre diversidad funcional.

*"Ya, se realizan actividades que se llaman "Ponte en mi lugar" que son actividades donde se simulan ciertas situaciones donde puede haberse demostrado alguna situación de discapacidad, para concientizar a los estudiantes que no tienen una situación de discapacidad respecto a lo que significa tenerla"* (Estudiante 2).

Se infiere que las y los estudiantes que distinguen ciertas acciones que realiza el Programa UV Inclusiva es porque han trabajado por medio de becas de apoyo en el programa, es por ello que manejan mayor información de lo que allí se realiza, generándose una brecha en el estamento estudiantil.

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico refieren algunas de las acciones que realiza el Programa UV Inclusiva, destacando la construcción de un diagnóstico por parte del programa, para identificar las necesidades y apoyos que puedan requerir las y los estudiantes que posean alguna situación de discapacidad, facilitando su desarrollo académico.

*"Conozco poco, hemos tenido algunos contactos a través de Pierina y una asignatura que yo hago. Entiendo que hacen un bonito trabajo, al menos de las cosas que yo destaco es el diagnóstico, actualizando los datos, entrevistaron a cada uno de los estudiantes que había*

*declarado en el cuestionario de ingreso a la UV alguna situación de condición de discapacidad y ahí aprendimos cómo electivo que la DAE lo que hace es levantar la información que es un ejercicio valiosísimo para poder realizar trabajos después"* (Académica 1).

Se puede inferir que aquellos académicos que abordan e imparten la temática de inclusión en sus asignaturas se han vinculado con el Programa UV Inclusiva, pudiendo tener mayor información acerca de los apoyos que entrega, lo que puede generar que aquellos académicos y académicas que no tengan conocimiento de las iniciativas del programa no puedan vincular a estudiantes que presenten alguna situación de discapacidad con las prestaciones otorgadas, produciéndose una brecha entre el estamento estudiantil en cuanto al acceso a los servicios disponibles.

Sumado a lo anterior, algunos de los relatos del estamento académico reconocen la existencia de un acompañamiento a los y las estudiantes en situación de discapacidad, así cómo movilización de recursos por parte del Programa UV Inclusiva para la realización de capacitaciones e iniciativas de sensibilización en la temática de inclusión y discapacidad.

*"Han hecho capacitaciones académicas les han hecho vivir la experiencia de moverse con ciertas barreras, con ciertas dificultades por la Universidad, contaba mis amistades con respecto a este curso, ha habido enseñanza en lo que es lenguaje de señas. Son todos estos elementos lo que nos permiten disminuir la brecha ¿ya? Y harto han trabajado y entiendo por lo que he visto el tema de sensibilizar"* (Académica 5).

Se infiere que, a nivel del estamento académico, la difusión de información acerca de las iniciativas del programa UV. Inclusiva es más efectiva cuando los que participan en actividades de apoyo posteriormente comparten sus vivencias con sus pares.

Adicionalmente, parte del estamento académico determina que existe una buena gestión de aquellos que dirigen UV Inclusiva, destacando la forma en la que conducen el programa.

*"Siento que en estos momentos los equipos que están empezando a liderar estos programas, ejemplo UV inclusiva, la DAE, el tema de acreditación institucional, le achuntaron a las personas que pusieron en estos momentos, porque cómo le digo, yo llevo no tantos años en la Universidad, llevo seis años en la Universidad, pero este último año a pesar de, o sea, con todo lo que hemos tenido de trabajo, la UV inclusiva, el programa APPA, la DAE, se han sacado el sombrero haciendo un montón de intervenciones"* (Académica 4).

A raíz de lo anterior, se infiere que el estamento académico reconoce con mayor claridad a las personas que lideran los programas y unidades con los que cuenta la institución, más que las acciones que ésta realiza.

Complementariamente, desde los relatos del estamento funcionario se identifican algunas de las iniciativas llevadas a cabo desde el Programa UV Inclusiva cómo actividades de sensibilización, difusión de información y acompañamiento a los y las estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad.

*"Bueno, yo los he visto haciendo actividades, durante el año van haciendo actividades de difusión de lo que son las situaciones de discapacidad y lo que tiene que ver con la inclusión. En la facultad han llegado a trabajar con los alumnos, han hecho actividades, van varias veces en el año, se preocupan por la situación de los alumnos que tienen algún tipo de discapacidad"* (Funcionaria 3).

En base a lo anterior, se infiere que los funcionarios que prestan servicios al interior de las facultades tienen mayor posibilidad de observar las acciones que realiza el Programa UV Inclusiva dirigidas hacia el estamento estudiantil.

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento funcionario reconoce que su participación en convocatorias realizadas por el Programa UV Inclusiva se ve obstaculizada debido a la falta de tiempo, ya que este recurso es destinado mayoritariamente para sus labores, lo que no les permitiría aprender sobre la temática de inclusión.

*"Me imagino que la respuesta formal sería el tiempo, el tiempo, no hay tiempo, estamos siempre sobre la marcha, todo para ayer, pienso. Lo otro, o sea según mi punto de vista ahora, es que no hay, no se han dado las oportunidades quizás para, o las instancias aparte de los foros y seminarios que te había mencionado que son totalmente opcionales, optativos, cada uno se inscribe, vas, tienes que pedir permiso para ir, o sea, siendo que debería ser cómo: "Oye jefe voy. Jefe sabe que, me quiero ir a esto" (le responde): "No, pucha, no podis". A mí por lo menos me ha tocado que siempre me han dejado ir y no hay problema, pero claro, han habido momentos en que a secretarias no han dejado asistir a ese tipo de actividades porque tienen que estar contestando teléfono, tienen que estar haciendo la pega codo a codo con el jefe.*

*Venir a la Rectoría y dar a los que quieran, no sé, una mini explicación de los que, por que acá en la rectoría igual no somos tantos. Es más fácil que sea cómo en el edificio acá porque movernos también es, no es que sea lejos, pero igual es cómo, no hay tiempos, cómo que no da, pero si hay tiempo pa escuchar una charla de 20 minutos, de salir de tu escritorio pa algo que de verdad es importante"* (Funcionario 5).

Se puede inferir que el estamento funcionario tiene la disposición e interés por participar y capacitarse en actividades formativas ya que lo consideran importante para la prestación de servicios, lo cuál se vería dificultado para aquellos funcionarios que no trabajan en facultades, además, queda a criterio de las jefaturas si pueden asistir a este tipo de actividades o no.

A nivel triestamental, la gran mayoría de estos menciona conocer el Programa UV Inclusiva, algunos identifican a la Directora de asuntos estudiantiles y ex encargada, identificando su liderazgo más que las acciones que realiza el programa. Por otro lado, las personas que manejan mayor información sobre los apoyos que ofrece UV Inclusiva son aquellos que han participado en instancias o convocatorias realizadas por el programa. Finalmente señalan que existe una ineficacia de los canales de difusión para que la información se pueda transversalizar a toda la comunidad universitaria.

- Movilización de recursos disponibles destinados a la accesibilidad de toda la comunidad:

El establecimiento de políticas antidiscriminatorias dentro de una institución educativa potencia el desarrollo de una cultura institucional multicultural, abierta y compleja, comprendiendo que los miembros que integran la comunidad son diversos.

Dentro de las políticas orientadas a brindar apoyo a la diversidad está la movilización de recursos destinados a la accesibilidad de toda la comunidad, contando con una infraestructura que cumpla con los estándares que permitan la movilidad y el desplazamiento de todos sus integrantes.

Dichas políticas deben representar los valores compartidos, más allá de cumplir una legislación vigente, que en el caso de la legislación chilena, la ley n° 20.422 "Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad", que tiene entre sus principios la "Accesibilidad Universal ", el cuál se orienta hacia la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así cómo los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

En relación a lo anterior, parte de los relatos del estamento estudiantil declaran observar equipamiento necesario para accesibilidad en algunos edificios de la Universidad de Valparaíso identificando rampa y ascensor.

*"Sí, mi escuela tiene cómo las medidas para las personas con discapacidad, sí me acuerdo que tiene rampas y el ascensor y todo eso está bien"* (Estudiante 5).

Desde algunos relatos del estamento estudiantil, perciben que la Universidad de Valparaíso - Casa Central está al debe en cuanto a accesibilidad, ya que la institución cuenta con edificios de carácter patrimonial, observándose la falta de adaptación y equipamiento para cumplir con las medidas de accesibilidad.

*"Sí, eso igual pienso, ¡si es verdad!, cómo mi facultad es mucho más moderna intenta dar ese look y sé que hay facultades que son parte de un patrimonio, son edificios mucho más antiguos, por ejemplo, donde está Ingeniería Comercial, sé que es una casona mucho más antigua y se ve muy linda por fuera, igual uno entra y se siente la madera y todo, pero sí, igual es complicado remodelar ahí o si es necesario colocar alguna otra cosa más, porque ya son espacios establecidos, bueno, patrimonio y todo, pero sí, también he visto esas facultades, cómo que igual… yo no podría decir qué le faltaría ni nada, pero uno que es persona normal común ya puede notar algunas cosas en algunas facultades, me imagino un Arquitecto u otra persona más interesada en el tema"* (Estudiante 7).

Se infiere que la movilización de recursos para la adaptación y equipamiento de edificios patrimoniales con los que cuenta la institución, cómo el "Edificio Hucke, la Casona Astoreca, la Escuela de Biología Marina y la Escuela de Derecho" (Universidad de Valparaíso, 2011), resulta complejo ya que dichos edificios deben someterse a un proceso de evaluación contenido en el Decreto Supremo n° 50 de la ley n°20.422.

Complementariamente, los relatos del estamento académico coinciden con los del estamento estudiantil, ya que estos perciben que existen diferencias estructurales entre las distintas facultades y carreras, reconociendo al ascensor cómo un equipamiento que facilita la accesibilidad a estos espacios.

*"Si tú me permites hablar sólo del ámbito de la Ingeniería Industrial, es buena, ¿por qué es buena?, porque estamos en dos edificios, el edificio Brasil, y allí tenemos ascensor, de hecho hemos tenido estudiantes y que incluso se han titulado, estudiantes con movilidad reducida, silla de ruedas(...) de hecho tuvimos una estudiante, (...) que venía de Odontología y me vas a creer que se fue de la carrera no por notas, sino porque estaba hasta acá de estar subiendo y bajando escaleras, ¡y se cambió a estudiar Ingeniería Industrial porque tenía acceso!, nosotros le entregamos un estacionamiento, y desde el estacionamiento ella se bajaba de su auto y tenía las clases y podía circular sin ningún problema, ¿cachay?. Entonces tenemos acceso, pero no puedo decir lo mismo del resto de las infraestructuras de otras partes" (*Académico 2).

A raíz de lo anterior, se puede inferir que la infraestructura es un elemento para considerar al momento de decidir permanecer en una facultad o carrera, donde la comodidad del estudiante es vital para tomar dicha decisión.

Complementariamente, desde los relatos del estamento funcionario, sus percepciones son diversas en cuanto a la infraestructura y accesibilidad de las distintas carreras y facultades. Por un lado, parte de los relatos del estamento funcionario declara observar el equipamiento que tienen algunas de las instalaciones de la Universidad de Valparaíso, identificando ascensores, rampas y espacios amplios que permitan una óptima accesibilidad.

*"Ahora está el ascensor y hay rampas para acceso a minusválidos en silla de ruedas, también se generaron baños para minusválidos, baños en el piso dos, que son super amplios*

*chiquillos, les puedo decir que la infraestructura está dada para esta inclusión, por eso les digo que la U se ha preocupado bastante de ello y es bueno, es bueno que haya esta inclusión para los minusválidos"* (Funcionario 6).

Por otro lado, algunos de los relatos del estamento funcionario declara observar instalaciones de la Universidad de Valparaíso - Casa Central que no poseen equipamiento necesario que permita la accesibilidad de toda la comunidad universitaria percibiendo que esta situación se genera por el carácter patrimonial que poseen algunos de los edificios de la institución.

*"No hay acceso, la infraestructura por lo menos acá en la rectoría no, sé que hay algunas facultades que tienen acceso directo y bacán, pero acá en la rectoría si un alumno que se quiere ir de intercambio quiere venir a conversar conmigo tienen que salir los auxiliares a ayudarlo (...) sé que hay accesos en varios campus, pero acá específicamente no, o sea si un estudiante se quiere ir de intercambio en silla de ruedas tienen que salir los auxiliares o alguien , o tiene que venir con alguien que lo ayude a subir la escaleras, (...) más encima gente en silla de ruedas, imposible. Pero cómo es un edificio, creo que patrimonial, tampoco pueden hacerle muchas modificaciones"* (Funcionario 5).

A raíz de lo anterior, se infiere que la infraestructura de carácter patrimonial que obstaculiza la movilidad de las personas en situación de discapacidad, ya sea permanente o transitoria, o aquellos que presenten dificultad en su desplazamiento, puede obstaculizar su acceso a ciertas prestaciones y servicios dispuestos por la institución, optando por otras vías que no sean de modalidad presencial.

Sumado a lo anterior, algunos relatos del estamento funcionario declaran que a pesar de que la Universidad ha logrado avanzar en cuanto a la accesibilidad de sus instalaciones, perciben

que estos avances se han desarrollado debido a las demandas que se han presentado desde las facultades.

"*Se ha ido trabajando, yo creo que sí, que se ha ido trabajando bien el tema, tampoco es una tarea que sea muy fácil porque es costosa, implementar cierto estas cosas, cómo los salva escaleras o ascensores, yo entiendo que es una tarea costosa, no se puede, pero dentro de eso se ha ido, que yo sé, se han hecho esfuerzos por conseguir las cosas a nivel de facultades. Sí yo creo que sí vamos por buen camino*" (Funcionaria 3).

En base a lo anterior, se infiere que la Universidad de Valparaíso se encuentra en un proceso de desarrollo en cuanto a la adaptación de sus espacios, lo cuál podría ser fomentado por la necesidad de accesibilidad que se ha identificado desde las propias facultades.

A nivel triestamental se coincide en que la Universidad de Valparaíso - Casa Central no ha logrado alcanzar los estándares de accesibilidad de manera transversal en todas sus instalaciones, identificando equipamiento para accesibilidad cómo rampas, ascensores y espacios amplios para personas usuarias de silla de ruedas. Sin embargo, aún hay presencia de edificios que no disponen de estos equipamientos que favorezcan la accesibilidad universal, obstaculizando el desplazamiento, principalmente, de personas que se encuentran en situación de discapacidad.

- Diversidad del alumnado.

Las instituciones educativas deben generar los escenarios propicios para responder a la diversidad de la comunidad educativa, de forma que se les valore a todos y todas por igual, haciéndolos sentir contenidos a través de las políticas inclusivas que pueda generar la Universidad de Valparaíso.

Una de las maneras para organizar el apoyo a la diversidad es brindar ayuda al alumnado de modo de satisfacer sus necesidades vinculadas a su desarrollo universitario. En este sentido, parte del estamento estudiantil que trabaja por medio de beca de apoyo en el programa UV Inclusiva, señala conocer los apoyos a personas en situación de discapacidad, identificando la difusión, acompañamiento y visibilización de la temática de inclusión.

*"Si, si he podido observarlo, sobre todo del Programa UV Inclusiva, porque creo que es el único que le brinda ayuda o más que todo mayor accesibilidad a personas con situación de discapacidad en este caso a estudiantes en situación de discapacidad... les hace acompañamiento, les ofrece ayuda, les ofrece materiales, equipamiento y también se preocupa de la difusión y de la visibilización de la discapacidad cómo tal. Entonces sí, sí he podido observar"* (Estudiante 2).

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento estudiantil, identifican apoyos brindados por la Universidad de Valparaíso - Casa Central en relación a la temática de género, desde el reconocimiento y respeto a las disidencias sexuales que forman parte de la comunidad universitaria, lo cuál se materializa a través de asignaturas en las que se abarca esta temática.

*"Por ejemplo, en el caso de las disidencias sexuales en la U no hay ningún problema, son todas parte de, e igual se visibiliza, y nosotros igual tenemos cómo ramos importantes, o sea hay un ramo que, bueno depende del profe igual, pero hay un, no me acuerdo bien si es un ramo o es un electivo, pero que ahora se visibilizan más esos temas, por ejemplo, hay uno que es "Feminismo e Igualdad". Entonces eso nos hace ser más cercanos, la verdad, también a eso"* (Estudiante 3).

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico, estos perciben apoyos relacionados a la temática de género por medio de un protocolo en la institución que tiene alcance en toda la comunidad universitaria.

*"Sin ir más lejos hace poco el, o sea, que está funcionando ya el protocolo de... ¡ay, siempre se me olvida que es tan largo el nombre!... de diversidad.*

*Yo creo que eso es algo súper importante, uno no lo logra dimensionar, pero esa instancia es potente, yo creo que eso es algo que, si bien está incipiente, que estaba toda la parte reglamentaria, la implementación de aquello no es menor porque es transversal"* (Académica 4)

A raíz de lo anterior, se infiere que la Universidad de Valparaíso - Casa Central ha realizado mayores apoyos en temáticas de género a raíz de las demandas sociales que han surgido en relación a este tema. Desde ahí, se reconoce cómo política de apoyo al "Reglamento sobre normas de conducta, criterios y protocolos de actuación para prevenir y enfrentar situaciones de acoso u hostigamiento sexual o sexista".

Complementariamente, desde los relatos del estamento funcionario, estos perciben apoyos brindados por la Universidad de Valparaíso - Casa Central en temáticas de género e inclusión y discapacidad.

"*Sé que hay un área, ahora, por ejemplo, se creó el área de género y diversidad de género, creo que se llama, o igualdad de género, ¡no me acuerdo! Por otro lado, con una niña de Filosofía hicimos lo imposible para conseguirle unos lentes que eran cómo una lupa, costaban tres millones de pesos, lo conseguimos para ella. Entonces siento que desde nuestra parte, por lo menos, existe la posibilidad de poder generar los espacios y crear la igualdad para todos, que a fin de cuentas la igualdad de oportunidades tiene que estar y sobre todo en una Universidad pública"* (Funcionario 5).

A raíz de lo anterior, se identifica la Unidad de Igualdad y Diversidad y las ayudas técnicas entregadas a estudiantes en situación de discapacidad facilitadas por el Programa UV Inclusiva.

A nivel triestamental, se identifican apoyos brindados por la Universidad de Valparaíso - Casa Central hacia la comunidad universitaria desde la diversidad de personas que la componen. Estos apoyos se reconocen mayoritariamente a partir de lo otorgado por el Programa UV Inclusiva y la Unidad de Igualdad y Diversidad. Se puntualiza en la influencia de las demandas sociales que se han desarrollado en los últimos años, las cuáles han acelerado procesos de cambio en la institución para adaptarse de manera contingente a las actuales demandas, orientadas a establecer políticas inclusivas.

- Reconocimiento de intereses y experiencias.

Se brinda apoyo a la comunidad universitaria cuando los profesores planifican sus lecciones teniendo en cuenta a todos los estudiantes, reconociendo sus diferentes puntos de partida, intereses, experiencia y enfoques del aprendizaje.

En este sentido, la institución debe otorgar la posibilidad de que los alumnos y alumnas que forman parte de la Universidad de Valparaíso - Casa Central puedan desarrollar nuevos roles y funciones en base a sus intereses y capacidades, potenciando su desarrollo profesional.

Desde algunos relatos del estamento estudiantil perciben oportunidades para poder desempeñar nuevos roles y funciones, reconociendo las Asignatura de Formación general (AFG), ayudantías, posibilidades de intercambios a otras instituciones, tanto nacionales cómo en el extranjero, entre otros.

*"Bueno por un lado está cómo el tema de ser ayudante, cómo hacer ayudantías o ser mentor de los estudiantes más de los primeros años que eso es algo que uno tiene que optar. Pero claro, existe esa posibilidad de desarrollarte en algo que te guste y está también el tema cómo los*

*intercambios, ya sea a otros países o algunos ramos de otras universidades que podí tomar, que también apuntan a eso po' a desarrollar nuevos conocimientos"* (Estudiante 6).

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento estudiantil perciben que, a pesar de observar oportunidad de desarrollar nuevos roles, no existe un mecanismo dispuesto por parte de la Universidad para levantar información acerca de sus intereses.

*"La verdad que cómo tal no, yo creo que en lo que más ha innovado la Universidad respecto a los intereses de los estudiantes han sido las AFG, estos ramos optativos, pero más allá de eso no, porque entiendo que los talleres de deporte siguen iguales, estos programas que hay tampoco han innovado mucho con respecto a nuevas temáticas, o tampoco se ha solicitado una encuesta de qué es lo que me gusta, que es lo que quiero hacer, de qué podría interesarme"* (Estudiante 2).

A raíz de lo anterior, se infiere que la definición de actividades dispuestas hacia el estamento estudiantil proviene de las decisiones que toma la institución y que no necesariamente representan los intereses de la comunidad estudiantil.

La Universidad de Valparaíso - Casa Central dispone de alternativas para desarrollar nuevos roles y funciones a los cuáles los estudiantes pueden acceder, entre ellas se distinguen mentorías, ayudantías, asignaturas de Formación General y movilidad nacional e internacional.

Desde el establecimiento de políticas inclusivas, se identifica la relevancia de desarrollar una institución educativa para todos y todas, donde esta pueda implementar apoyos desde programas, becas u otras políticas que respondan a las necesidades de las y los integrantes de la Universidad de Valparaíso - Casa Central vinculadas a su desarrollo dentro de la institución.

A modo de síntesis, las políticas otorgadas a la comunidad universitaria se visualizan en la siguiente figura.

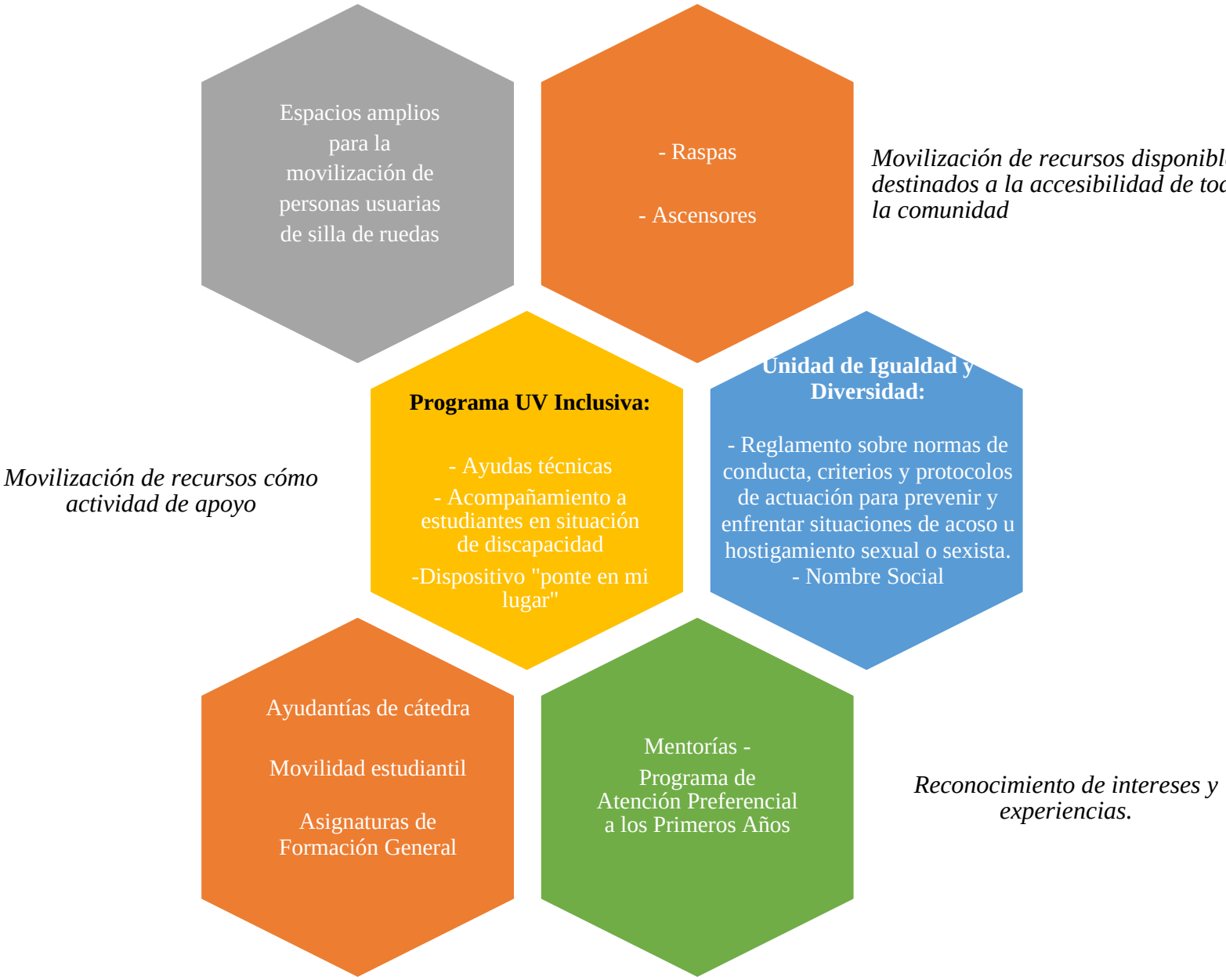



*Figura 8.* Apoyos brindados a la diversidad de personas que conforman la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso – Casa Central.

Fuente: Elaboración propia (2021) por medio de relatos experienciales.

## 4.3. Desarrollando prácticas inclusivas.

### 4.3.1. Construyendo un currículum para todos.

El currículum tiene que ver con lo que debemos aprender para vivir bien. En este sentido, el currículum debiese ser flexible recogiendo ideas de las áreas a las que menos atención se les ha prestado, con el fin de adaptarse al contexto social, complementándose con actividades transversales orientadas al desarrollo integral de las y los estudiantes, con el objetivo de que sean agentes activos frente a las nuevas necesidades que presenta el medio en el que se van a desarrollar.

En este sentido, dentro de los aspectos importantes que establece el cuestionario n° 1 del Índice de Inclusión respecto a la construcción de un currículum, destacan diversidad cultural, sustentabilidad y tecnología, siendo temáticas relevantes para saber cuáles son sus actividades transversales, pudiendo generar una distinción entre profesionales de la Universidad de Valparaíso con personas que se hayan formado en otras instituciones de Educación Superior.

Desde allí, a través de los relatos de la comunidad universitaria se buscará conocer las actividades transversales para cada estamento que se alinean con la construcción de un currículum para todos y todas.

- Diversidad cultural.

La diversidad cultural se manifiesta desde la expresión de distintos grupos, donde se reflejan las diferentes formas de vida, cosmovisión y experiencias de las y los sujetos que forman parte de una comunidad.

En cuanto al estamento estudiantil, estos perciben que la Universidad de Valparaíso - Casa Central promueve el aprendizaje sobre diversidad cultural. Se conoce el electivo de “Interculturalidad” que se encuentra ofertado en la malla curricular de este estudiante, lo cuál se

complementa con actividades transversales impartidas en talleres realizados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles a través del Programa de Interculturalidad.

*"Sé que existe la unidad de Interculturalidad y de vez en cuando hacen talleres. Yo asistí a uno de Creole y este año hicieron uno de Mapudungún, entonces de esa forma se incluye. En mi carrera hay un electivo de Interculturalidad y tenemos una profesora encargada de Interculturalidad y Migración, y hace ese electivo y normalmente la gente asiste a él, pero a nivel universitario sólo conozco la unidad de Interculturalidad, que ha hecho concursos, que ha hecho distintos talleres para poder integrar eso. Respecto a la Universidad solamente conozco esta unidad, igual la facultad también, cómo tiene el perfil biopsicosocial, cómo que tenemos que tener el aspecto intercultural metido, no sé cuántas clases tendrán o cómo lo incluirán, pero deberían tenerlo"* (Estudiante 7).

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico, se perciben acciones a nivel de facultad que aborda la temática de diversidad cultural, dándose a conocer el "Comité de Interculturalidad".

*"Tenemos un comité de interculturalidad que trata de abordar la temática desde el punto de vista de la salud, ¿ya?, pero desde el punto de vista de la Universidad cómo tal yo creo que es algo que podría hacerse más visible, de manera transversal en todas las escuelas, o sea, era algo más potente considerando que nosotros también tenemos pueblos originarios acá en la región, tenemos representantes. Yo creo que podría hacerse algo más potente desde esa mirada"* (Académica 4).

Se infiere que el trabajo por profundizar en la temática de diversidad cultural se genera de manera autodidacta y vinculada de manera diferenciada en cada carrera o facultad, dando a entender la importancia difundir de manera homogénea dicha temática.

Complementariamente, desde los relatos del estamento funcionario, perciben que el fomento sobre la enseñanza de diversidad cultural está focalizada hacia el estamento estudiantil y que se desarrolla de distintas maneras asociadas a la especialidad de cada carrera, desarrollando diversos enfoques donde se cruza lo curricular con aspectos de diversidad cultural.

*"Yo diría que lo hacen más que nada con los alumnos, pero no con los funcionarios. He notado que, de repente, los académicos han tratado de insertar en ese tema y básicamente a nivel académico y estudiantes, pero no en funcionarios"* (Funcionaria 1).

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento funcionario tienen la percepción de que la Universidad de Valparaíso - Casa Central está desarrollando un incipiente trabajo para fomentar el aprendizaje sobre diversidad cultural en el estamento estudiantil, señalando que esto se debe a las demandas de las y los estudiantes que buscan dar reconocimiento y cabida a sujetos en situación de exclusión.

*"El tema es que ahora están apareciendo el respeto y el derecho a ciertos grupos sociales que ¡históricamente hemos sido excluidos de la sociedad!, ¿cierto? Siento que esto también aparece a través de demandas de estudiantes y que las jefaturas se vieron obligadas a cambiar el discurso y el currículum y las estrategias de evaluación, etc"* (*Funcionario* 7).

A nivel triestamental, se tiene la percepción de un mayor trabajo de difusión respecto a diversidad cultural reconociendo actividades realizadas por la DAE, focalizadas en el estamento estudiantil.

- Sustentabilidad.

La construcción de un currículum también se relaciona con cómo se estructura el aprendizaje y qué conocimientos se entregan sobre el contexto global.

En relación con esto, la sustentabilidad se manifiesta cómo un equilibrio entre la economía y el cuidado medioambiental, pretendiendo favorecer la calidad de vida de las personas.

En este sentido, desde el estamento estudiantil perciben fomento de la temática de sustentabilidad, por lo que se reconoce la Unidad de Medio Ambiente y Sostenibilidad, además de una asignatura vinculada a dicha temática.

*"Creo que hay una unidad de medio ambiente o sustentabilidad, porque sé que, por ejemplo, hace poco en Medicina hubo un electivo sobre cuidado al medio ambiente y el océano, pero sobre ese tema, cómo que los estudiantes también aprendiesen sobre sustentabilidad y trabajar sobre ello. Aparte en la Facultad de Medicina, creo que tenemos lugares para reciclar, pero no sé si es en todas las facultades pase lo mismo, pero sé que la Universidad tiene una unidad que se encarga de eso o por lo menos un grupo de personas que está encargado de trabajar ese tema"* (Estudiante 7).

Se infiere que existe conocimiento de la Unidad, más que de las acciones que esta realiza, donde una de las causas posibles sería que el canal por el cuál se difunde la información no estaría captando la atención del estamento estudiantil.

Complementariamente, algunos relatos del estamento académico perciben una difusión por parte de la Universidad de Valparaíso acerca de la temática de sustentabilidad, reconociendo la instancia "Uverde".

*"Ahora hace poco surgió una instancia verde en la Universidad, lo tienen que haber visto por mail, que es una instancia nueva y que tiene que ver con las ciencias naturales, no tiene una mirada muy interdisciplinaria, pero es muy reciente, "UVerde" se llama. ¡No, muy poco!"* (Académica 1).

Se infiere que el estamento académico tiene conocimiento de la instancia "UVerde", pero al ser reciente, no maneja mayor información de las actividades transversales que esta realiza. Adicionalmente, algunos relatos del estamento académico perciben la importancia de trabajar la temática de sustentabilidad, dada las consecuencias que el cambio climático ha traído al planeta y las que se vislumbran al futuro si no se realizan acciones en este ámbito.

*"Tiene que ver con la posibilidad de vida en el Planeta Tierra, ¡así de amplio y de grande! Esto no tiene que ver cómo con reciclar un agua gris, poner un panel solar, esto tiene que ver con hacer sustentable la vida en este planeta al que hemos acogotado, al que le hemos disparado en los pies. Entonces, todavía, algunos dicen que es demasiado tarde, pero yo creo que todavía hay posibilidades de reformular y esa reformulación para nosotros cómo Escuela es a partir del diseño de la Arquitectura"* (Académica 3).

Complementariamente, algunos relatos del estamento funcionario perciben que la Universidad de Valparaíso - Casa Central ha comenzado a promover la temática de sustentabilidad, sin embargo, no manejan mayor información respecto a las actividades transversales realizadas en esta temática. Se establece que las iniciativas para fomentar el aprendizaje sobre sustentabilidad se han generado cómo una necesidad del estamento estudiantil.

*"Por lo que he logrado ver de los estudiantes siempre hay una tendencia a lo verde, a lo ecológico, a respetar también, a respetar a no ensuciar, a no contaminar y bueno la Universidad también lo promueve, a la no contaminación, a tener energía sustentable, también lo he escuchado y, pero bueno, de eso me he dado cuenta"* (Funcionario 6).

Se puede inferir que las iniciativas generadas por la Universidad de Valparaíso - Casa Central respecto a sustentabilidad son incipientes, por lo cuál no se reconocen mayoritariamente las actividades que este realiza, lo cuál se profundiza en funcionarios de apoyo a la docencia.

Adicionalmente, desde los relatos del estamento funcionario, se percibe que recientemente la Universidad de Valparaíso ha creado la Unidad de Medio Ambiente y Sostenibilidad, con el fin de abordar esta temática.

*"Yo creo ahora recién apareció con la creación de la nueva Unidad de Medio Ambiente y Sustentabilidad pienso que esa es la Unidad que se va a hacer cargo de promover acciones en esa línea, porque hasta ahora yo no lo he visto, no he visto muchas acciones en sustentabilidad"* (Funcionaria 2).

A raíz de lo anterior, se puede inferir que las iniciativas generadas por la Universidad de Valparaíso - Casa Central respecto a sustentabilidad son incipientes, por lo que se reconoce la Unidad de Medio Ambiente y Sostenibilidad, más que las actividades que esta realiza, pudiéndose asociar que el conocimiento de la unidad se asocia al ser funcionaria de servicio y, por ende, está más vinculada con los canales de difusión de la institución.

A nivel triestamental, se percibe que la sustentabilidad es una temática que recientemente se ha comenzado a abordar por parte de la Universidad de Valparaíso - Casa Central, dando a conocer iniciativas institucionales cómo la creación de la Unidad de Medio Ambiente y Sostenibilidad y la iniciativa "UVerde", cuyos canales de difusión no han sido lo suficientemente efectivos para que la comunidad universitaria reconozca las actividades que esta realiza.

- Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Al igual que lo anterior, la construcción de un currículum se relaciona con cómo se estructura el aprendizaje y qué conocimientos son entregados, considerando el contexto global.

En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se sitúan en un mundo globalizado e interconectado, facilitando la experiencia de las personas en cuanto a estar intercomunicados, facilitar el traspaso de información, entre otros elementos.

Este tipo de tecnologías refuerzan el aprendizaje, pudiendo ser un apoyo para la trayectoria académica de los y las estudiantes, además de ser empleadas durante su desempeño laboral.

Desde este punto de vista, los relatos del estamento estudiantil señalan que han observado la enseñanza de tecnologías en su formación profesional, dando cuenta de actividades transversales cómo talleres en los que se reconoce el uso de algunas herramientas digitales.

*"En sí he visto muchas veces que llegan talleres de cómo usar tal cosa, tal herramienta digital: "cómo ocupar biblioteca, cómo ocupar el microsoft office, cómo ocupar Word, el photoshop" (...) ¡pero sí!, he visto que se ofrecen esos espacios para aprender herramientas digitales mediante talleres y también dentro de la misma formación pude ocupar herramientas digitales que algunas veces tienen sus talleres, la misma carrera te da algunos talleres o hay veces donde uno aprende haciendo"* (Estudiante 7).

Se infiere que la utilización de esas herramientas se considera necesaria, pudiendo constituir un elemento importante para el desarrollo de la trayectoria académica. Además, se reconoce que estas actividades son proporcionadas por el programa Creatic UV.

Adicionalmente, parte del estamento estudiantil da cuenta que desde la malla curricular se instaura la enseñanza de nuevas tecnologías, a través de asignaturas obligatorias y electivas.

*"Existe una AFG de tic´s y también está cómo el tema de que no se po´ el ramo que tenemos que es cómo tecnología para el trabajo social, informática, que tiene que ver con el uso de tic´s"* (Estudiante 6).

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico se reconocen, por parte de la Universidad de Valparaíso - Casa Central, iniciativas respecto a la enseñanza de tecnologías de la información y la comunicación, identificando actividades transversales cómo capacitaciones continuas, para que de esa forma el conocimiento de la o el académico pueda ser transmitido al estamento estudiantil, reconociendo vías institucionales para realizar este proceso.

*"¡Uf, es cosa de ver lo que hace "Creatic"! y ahí tú te vas a dar cuenta que nos han bombardeado de cursos de capacitación… Creatic es parte de la UGCDD (Unidad de Gestión Curricular y Desarrollo Docente) y que tiene un soporte gigantesco, o sea, las unidades académicas, por ende, los académicos tienen un soporte gigantesco de formación y capacitación"* (Académico 2).

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento académico perciben la importancia de la actualización de las herramientas tecnológicas que dispone la Universidad de Valparaíso - Casa Central hacia la comunidad universitaria, considerando que las tecnologías de la información y la comunicación no son estáticas, sino que evolucionan continuamente.

*"Si tuviera que decir algo cómo a nivel más más crítico, creo que lo que tiene que hacer la Universidad es invertir más fuertemente en temas de tecnología, no hablo solamente del wifi o de las conexiones que las tendríamos que tener cómo por obvia, sino que también de la modernización de los equipos, cómo la actualización y entender que estos equipos tienen tiempo obsoleto, que pasan 5 años y ya no sirve, que los programas no corren, que requieren más memoria, más ram. Creo que por ahí la Universidad tiene un espacio en la que tiene que invertir si quiere mejorar su calidad de vida y que se transforma en otra discapacidad, cuando no nos podemos comunicar es otra discapacidad instalada de falta de accesibilidad al mundo"* (Académica 3).

Se infiere la importancia de actualizar continuamente al estamento académico en cuanto a la utilización de nuevas tecnologías, considerando que este cumple el rol de educador o educadora, correspondiéndole enseñar aquellas herramientas desde lo curricular.

Complementariamente, desde los relatos del estamento funcionario se percibe un fomento de la enseñanza de tecnologías de la información y la comunicación, reconociendo asignaturas que abordan esta temática, además advierten la importancia de utilizar herramientas digitales que mejoren la experiencia educativa.

*"Hay cómo un sentir de que debe haber tecnología para una buena enseñanza, desde mi punto de vista cómo trabajador, y se ha invertido en tecnología. Ahora lo que estaba viendo es que el profesor Diaz estaba en un ramo de computación… ¡informática!, que también, desde mi humilde opinión es bastante bueno promueven esa enseñanza"* (Funcionario 6).

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento funcionario declaran su cercanía con las tecnologías de la información y comunicación debido a las labores que realizan, percibiendo mayores esfuerzos de la institución en el último tiempo para que el estamento pueda entregar mejores servicios.

*"Sí, o sea, a nosotros nos toca más de cerca eso porque tenemos, por decirlo así, llevar cómo la delantera en todo lo que tiene que ver con tecnología, somos un servicio que, sobre todo en este tiempo, está obligada a tener los últimos medios para poder entregar la información. Preocupada, así cómo preocupada, yo diría que en el último tiempo, los últimos años"* (Funcionaria 3).

A raíz de lo anterior, se infiere que la utilización de tecnologías de la información y comunicación es necesaria para el cumplimiento de las funciones de cierta parte de este estamento, especialmente en aquellos que realizan labores administrativas.

A nivel triestamental se perciben los esfuerzos realizados por la Universidad de Valparaíso - Casa Central para promover el aprendizaje y la utilización de la tecnología con el fin de mejorar la experiencia de la comunidad universitaria, dando a conocer el Programa Creatic UV, llevando a cabo actividades transversales en las cuáles se apoyan la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación.

La construcción de un currículum para todos y todas, que considere la implementación de actividades transversales orientadas al desarrollo integral de las y los estudiantes, forma parte de desarrollar prácticas inclusivas. En este sentido, se reconoce que la diversidad cultural, sostenibilidad y tecnologías de la información y la comunicación son elementos importantes para este propósito, que desde los relatos de la comunidad universitaria se reconocen los programas y unidades que van en línea con la construcción del currículum, estableciéndose cómo un proceso que aún está en desarrollo institucional, los cuáles, a modo de síntesis, se visualizan en la siguiente figura.

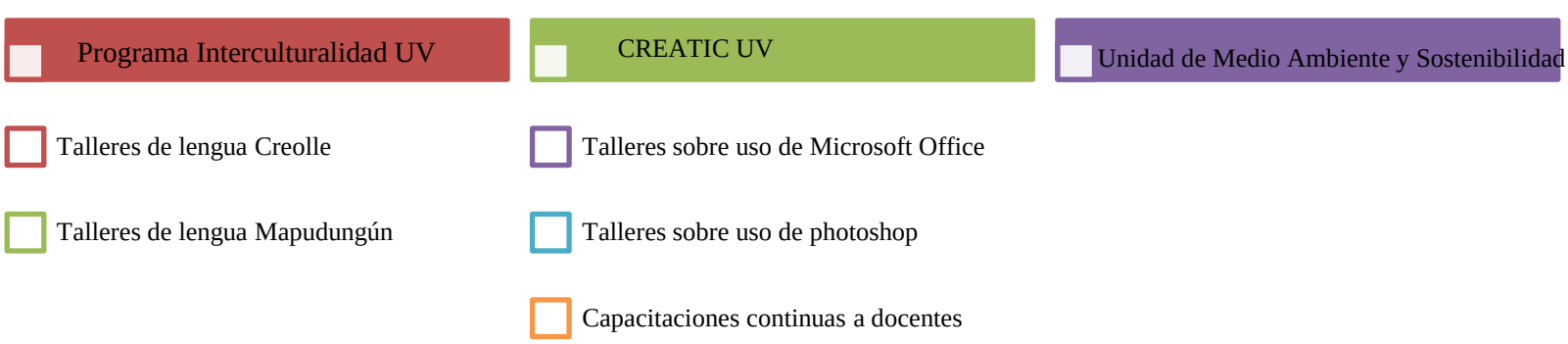



*Figura 9.* Actividades transversales desde un currículum para todos y todas.

Fuente: Elaboración propia (2021) por medio de relatos experienciales de la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso – Casa Central.

**4.3.2. Orquestando el aprendizaje.**

Orquestando el aprendizaje se asemeja a la orquesta musical, donde el director o directora de orquesta dirige los ritmos musicales de cada instrumento y los alinea para que en conjunto realicen una armonía musical. Todos los instrumentos de dicha orquesta son relevantes, tomando en cuenta el potencial de cada uno en este proceso. En este sentido, orquestando el aprendizaje se refiere a valorar cada potencial de las personas que están en un proceso de enseñanza- aprendizaje, lo que se recoge en función de mantener una armonía, en favor de enriquecer este proceso.

Siguiendo la línea de orquestar el aprendizaje, la Universidad de Valparaíso se ha propuesto el desafío de plasmar su Modelo Educativo orientado por competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de pregrado, postítulo y postgrado. El Modelo Educativo orientado por competencias adopta un enfoque centrado en la adquisición de saberes, expresados en un

conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que obliga a implementar metodologías, estrategias y técnicas que conduzcan a un aprendizaje significativo por parte de las y los estudiantes. (Centro de desarrollo docente, 2017, pág. 6)

En base a este último componente y desde el cruce entre la revisión bibliográfica del cuadernillo "Metodologías activas en el aula" y los relatos del estamento académico y estudiantil, se buscará conocer las metodologías, estrategias y técnicas que conduzcan a un aprendizaje significativo para el estamento estudiantil.

- Aprendizaje participativo.

El aprendizaje participativo se genera cómo un proceso formativo y colaborativo entre el estamento estudiantil y académico, pretendiendo movilizar apoyos para derribar barreras al aprendizaje y la participación.

Desde allí, los relatos del estamento estudiantil señalan que se desarrolla una colaboración con el estamento académico, percibiendo la generación de un aprendizaje más fructífero, adaptándose a nuevas metodologías que buscan desarrollar las habilidades del estamento estudiantil.

*"¡Yo lo visualizo que es genial!, o sea, no se da en todos los ramos, pero cuando se da es mucho mejor, se aprende más rápido, te queda en el momento y no tienes que después leer, leer, leer, hasta que te lo aprendes y lo recuerdas, sino que cuando se divide, por ejemplo, en un práctico, el profesor te pide que tú le realices a él una movilización, que tú seas el Kine y él se hace cómo paciente y entrega su experiencia y se hacen actividades donde forman grupos de estudiantes y la nota no es sólo individual, sino que tiene que haber un trabajo conjunto para poder llegar al 7"* (Estudiante 4).

Desde lo anterior, el aprendizaje participativo se genera por medio de las metodologías activas en el aula, que desde el relato se dan a conocer en el "juego de roles" que corresponde a una "simulación de una situación que pone en contacto directo a los estudiantes con los conocimientos y destrezas que deben asimilar para lograr su aprendizaje, pudiendo contextualizar con la práctica el uso de lo aprendido" (Ibid, pág. 57).

Se infiere que la selección de esta metodología se conjuga con habilidades creativas del estamento académico para poder llevarla a cabo.

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento estudiantil, perciben un trabajo colaborativo en el aula, propiciado por una relación más horizontal con el estamento académico, permitiendo el desarrollo de metodologías que propicien el aprendizaje.

*"Ya no tenemos esa mirada de endiosar a los profesores, si no que ahora hay un sentimiento un poco más colaborativo, hay un sentimiento de un poco más de inclusión de todas las partes o sea todos tenemos una utilidad, todos tenemos una función importante que cumplir. Si bien ahora es escasa, creo que hay una gran posibilidad de que vaya aumentando el cómo enriquecerse entre todos los estamentos de la Universidad"* (Estudiante 2).

En base a lo anterior, se infiere que las dinámicas relacionales entre el estamento académico y estudiantil han evolucionado en la línea de cambios culturales que hacen repensar el poder por autoridad en la academia, pudiendo facilitar la puesta en práctica de metodologías, técnicas y estrategias que conduzcan al aprendizaje significativo en los y las estudiantes.

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico se observa la realización de capacitaciones generadas por la Universidad de Valparaíso - Casa Central con el fin de adquirir herramientas conducentes al aprendizaje participativo, declarando la adaptación de las metodologías para llegar al o la estudiante.

*"Creo que la Universidad todos los semestres hace invitaciones en donde uno cómo académico se debe inscribir, porque después te evalúan por eso, además, para trabajar otras técnicas, y solo por ejemplo yo me inscribí en storytale la vez anterior para aprender otra técnica más. Entonces hay la oferta de la Universidad para uno aprender técnicas distintas, sobre todo, en lo que más ponen énfasis, es en las tics y usar lo digital para favorecer el aprendizaje a propósito de que es una forma natural de relacionarse que tienen nuestros estudiantes" (*Académica 1).

Desde lo anterior, el aprendizaje participativo se genera por medio de técnicas en el aula, que desde el relato se reconoce en el "storytale", el cuál "corresponde a un servicio que ayuda a propietarios de proyectos que buscan gráficos vectoriales y 3D" (Storytale, s.f.). Se infiere que la utilización de esta técnica se sustenta en la facilidad del uso de la tecnología que tiene el estamento estudiantil.

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento académico perciben el desarrollo del aprendizaje participativo, considerándolo un proceso valioso en el aprendizaje.

*"Si lo puedo valorar, ¡es espectacular, es excelente!, nosotros todo lo hacemos de manera participativa, creo que es un valor y es una de las competencias genéricas que hacemos todo a través del trabajo colaborativo, participativo"* (Académico 2).

El proceso formativo y colaborativo entre el estamento estudiantil y académico se refuerza por medio de las reflexiones que ayuden a desarrollar el pensamiento crítico, cómo forma de derribar barreras al aprendizaje y la participación, lo que permitiría quebrar con la unidireccionalidad de la enseñanza tradicional.

Desde allí se busca conocer o tener información de cómo se desarrollan las reflexiones desde la experiencia directa de los sujetos que interaccionan en el aula.

En este sentido los relatos del estamento estudiantil declaran que se generan reflexiones en el aula, dando el espacio para participar y expresar sus opiniones, fomentando un espíritu crítico, cómo parte de su formación profesional, la cuál es incitada desde el estamento académico.

*"Sí, sí lo he observado, ¡pero insisto!, no sé si en otras carreras se da, pero en cuanto a nuestra carrera se da mucho el permitirle a los estudiantes o incluso… ¡ni siquiera permitirles!, sino que invitarlos a que se generen reflexiones, a que se genere ese diálogo, a que se discutan ciertos temas referente a la clase y referente a la actualidad"* (Estudiante 2).

Complementariamente, parte de los relatos del estamento académico perciben el desarrollo de las reflexiones en el aula, considerándolo cómo un complemento en la trayectoria académica de los y las estudiantes.

*"Me parece que toda esa cómo problemática social se transforma en temas reflexivos de conversación diaria, siempre a la luz del tema disciplinar, o sea, no es que uno hable del proyecto y después hablas de la realidad, ¡la realidad es con el proyecto! Entonces, esa conversación reflexiva de la realidad es parte del proceso formativo del estudiante en su trabajo proyectual cómo Arquitecto, Arquitecta"* (Académica 3).

Desde lo anterior se reconoce que las reflexiones se generan por medio de la vinculación con la realidad social. Se infiere que la vinculación con la realidad social debe ser permanente, ya que es una guía para el ejercicio profesional, considerándose cómo un imperativo para que logre reconocer cómo llevar a la práctica lo aprendido curricularmente.

Adicionalmente, parte de los relatos del estamento académico perciben el desarrollo de las reflexiones en el aula, reconociendo medios audiovisuales cómo forma para generar dichas reflexiones.

*"Yo trabajo harto con medios audiovisuales, me gusta harto la película, el video, cómo el medio audiovisual, creo que también te permite tipo de metodología evaluativa, la pregunta de reflexión, la pregunta de desarrollo son elementos, el ensayo, son mecanismos que nos permiten reflexionar, a lo mejor no son los únicos, debe ir complementado con otras cosas, pero nos permite cómo cuestionar, mirar, repensar, eh… hacerse preguntas y contribuyen al pensamiento crítico que antes hablaba"* (Académica 5).

A raíz de lo anterior, se reconoce que las reflexiones se generan por medio de recursos didácticos. Se infiere que la utilización de medios audiovisuales se realiza para captar la atención del estamento estudiantil y de esta forma incentivar las reflexiones.

Desde los relatos del estamento académico y estudiantil, se reconoce la importancia del aprendizaje participativo en el proceso formativo, lo que permite generar herramientas y habilidades para el desempeño profesional de los y las estudiantes, colocándolos al centro de su aprendizaje. En esa línea, las reflexiones en el aula son una sumativa para el proceso de formación ya que permiten que los y las futuras profesionales puedan llevar a la práctica sus conocimientos teóricos, reconociendo metodologías activas y técnicas cómo un medio para este propósito, los cuáles son dirigidos por el estamento académico.

- Aprendizaje activo de todos y todas.

El aprendizaje activo busca movilizar los recursos de cada persona que está inserta en el proceso educativo, de manera que puedan contribuir a su proceso formativo, cómo también el de sus pares, con el fin de orquestar el aprendizaje.

Desde lo anterior, se buscará conocer los atributos del estamento estudiantil que contribuyan al aprendizaje activo.

En este sentido, desde los relatos del estamento estudiantil se señala que han podido observar el aprendizaje activo entre pares, percibiendo un sentido de organización entre los y las estudiantes para apoyarse y colaborar en su proceso de aprendizaje.

*"¡Siempre!, por ejemplo, no sé, alguien no entiende alguna materia o algo, siempre está cómo el tema de poder organizar quizás alguna reunión o quizá mandar los resúmenes, los apuntes, siempre está eso, siempre hay gente que es muy buena voluntad y está dispuesta a enseñar a otros"* (Estudiante 5).

A raíz de lo anterior, se reconoce que la voluntad y disposición son atributos del estamento estudiantil que facilitan el aprendizaje activo entre pares a través de compartir materiales de estudio.

Adicionalmente, aparte de los relatos del estamento estudiantil señalan que el aprendizaje activo se materializa por medio de trabajos en grupos, reconociendo esta instancia académica para el fomento del aprendizaje activo entre pares. Además, se señala que existen espacios institucionales que lo promueven, dando a conocer instancias cómo ayudantías y mentorías.

*"Ya, entre los estudiantes existe el tema de las ayudantías que no sé cómo se estarán dando ahora online, no tengo idea. Están también las mentorías que eso ya es para los de primero no más, pero eso sí se están dando online, ¡y claro!, ese es cómo un espacio de aprendizaje o de compartir conocimiento de alumnos que son más grandes a los que están recién partiendo y se da también en estudiar en grupo, cuando los estudiantes estudian en grupo"* (Estudiante 6).

En base a lo anterior, se reconoce por medio de ayudantías y mentorías la experiencia y buen desempeño académico son atributos del estamento estudiantil.

Complementariamente, desde los relatos del estamento académico perciben un aprendizaje activo, compartiendo sus conocimientos entre ellos y ellas cómo forma de apoyo y retroalimentación durante su trayectoria académica.

*"Tengo la percepción que el trabajo colaborativo, que el estudio grupal, trabajos en grupo son una práctica habitual. Me parece que los estudiantes en general, es mi percepción cómo académica, se colaboran más que compiten"* (Académica 1).

Desde lo anterior, se reconoce la colaboración cómo atributo del estamento estudiantil, lo que se relacionaría con el cambio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando atrás la competencia, persiguiendo un objetivo en común.

Adicionalmente, desde algunos relatos del estamento académico perciben el aprendizaje activo en el estamento estudiantil, declarando que este proceso es beneficioso para el desarrollo profesional del estudiante desde la adquisición de habilidades cómo el trabajo en equipo, liderazgo, autorregulación u otros que se puedan generar en trabajos con personas.

*"El incorporar mucho trabajo grupal, trabajo experiencial, trabajo de reflexión, permite que los estudiantes vayan trabajando el tema colaborativo. Nosotros con estos currículums basados orientados en competencias nos ha permitido precisamente ir cambiando las metodologías de abordaje e incorporando mucho más el rol activo del estudiante en la búsqueda de su propio conocimiento"* (Académica 4).

En base a lo anterior, se reconoce la colaboración cómo atributo del estamento estudiantil potenciando el rol activo de estos. Se infiere que el estamento académico orquesta el aprendizaje fomentado este atributo, valorándose cómo potencial en favor de enriquecer el aprendizaje.

Desde el estamento académico y estudiantil se percibe el aprendizaje activo entre estudiantes.

Orquestar el aprendizaje comprende la valoración del potencial de cada persona inserta en un proceso de enseñanza-aprendizaje, movilizando recursos para la participación y así derribar barreras al aprendizaje, desarrollando prácticas inclusivas. En esa línea, se reconocen instancias institucionales cómo las metodologías activas en el aula (desde el Modelo Educativo UV) y técnicas para desarrollar un aprendizaje participativo entre el estamento estudiantil y académico, además de propiciar las reflexiones en estos, junto con reconocer atributos de las y los estudiantes, permitiendo el aprendizaje activo entre pares. Se reconoce que el orquestar el aprendizaje se realiza desde la identificación del potencial del estamento estudiantil, lo que va de la mano con cómo se perciben las relaciones de poder en la diada académico-estudiante y que estas, al repensarse desde la horizontalidad, permitirían que la o el estudiante sea colocado al centro de su aprendizaje.

A modo de síntesis, se pudieron conocer los siguientes componentes de orquestar el aprendizaje, las cuáles se visualizan en la siguiente figura.

*Figura 10.* Componentes de orquestando el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (2021) por medio de relatos experienciales de la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso – Casa Central.

Desde el desarrollo de prácticas inclusivas, se considera poder establecer un currículum que no tan sólo se centre en las asignaturas disciplinares propiamente tal, sino que busque entregar valor para que las personas se desarrollen de manera integral por medio de actividades transversales. Desde ahí se conocen programas y unidades establecidas por la Universidad de Valparaíso - Casa Central que van en línea con la construcción del currículum, para formar profesionales con una visión crítica y constructiva de la realidad.

Colocar al estudiante en el centro de su aprendizaje, considerando los aportes que cada integrante pueda incluir a este proceso, es parte de orquestar el aprendizaje. Desde allí las metodologías activas en el aula, establecidas por medio del "Modelo Educativo UV", se reconocen cómo una vía institucional para desarrollar una nueva forma de aprendizaje, incentivado por reflexiones, para que el trabajo en el aula permita valorar el potencial de cada integrante y desde allí favorecer el aprendizaje cómo forma de desarrollar prácticas inclusivas.

**Juicios diagnósticos.**

El diagnóstico ejecutado en la Universidad de Valparaíso - Casa Central, responde a la necesidad realizar juicios diagnósticos identificando aspectos para la mejora de la comunidad universitaria.

Cabe destacar que, para la elaboración del presente diagnóstico, se levantó información por medio de entrevistas con fines diagnósticos y revisión bibliográfica con el fin de establecer una ruta para las posibles intervenciones a realizarse en esta institución, añadiendo sugerencias en base al establecimiento de los juicios diagnósticos.

La identificación de los principales aspectos para la mejora en la Universidad de Valparaíso - Casa Central se enmarcaron bajo las subdimensiones correspondientes a cada dimensión establecidas en el índice de inclusión, las cuáles son:

- **Culturas inclusivas:**

Cuyas subdimensiones son: construyendo comunidad y estableciendo valores inclusivos.

- **Políticas inclusivas:**

Cuyas subdimensiones son: desarrollando una institución educativa para todos y organizando el apoyo a la diversidad.

- **Prácticas inclusivas:**

Cuyas subdimensiones son: construyendo un currículum para todos y orquestando el aprendizaje.

1- Creando culturas inclusivas:

| **Subdimensión: Construyendo comunidad** | **Estamento estudiantil** | **Estamento académico** | **Estamento funcionario** |
|---|---|---|---|
| Comunidad acogedora | Se identifica la falta de acogida por parte de la institución, la que sí se genera entre pares.<br><br>Se sugiere que en la bienvenida de estudiantes de primer año se generen espacios de encuentro entre los tres estamentos, con el fin de propiciar la percepción de acogida. | | Se identifica la falta de acogida por parte de la institución, la que sí se genera entre pares.<br><br>Se sugiere que al ingreso de las y los funcionarios a la institución se generen espacios de encuentro entre los tres estamentos, con el fin de aumentar la percepción de acogida. |
| Comunidad estimulante para la expresión del diálogo | | | Se identifica la falta de instancias de diálogo en los que se involucre al estamento funcionario, considerando la rigidez de sus funciones cómo un factor causal.<br><br>Se sugiere que se otorguen espacios protegidos para que funcionarios y funcionarias puedan asistir a instancias de participación, cómo asambleas, reuniones de carreras u en espacios de discusión a nivel triestamental. |
| Valoración de las y los sujetos | | Se identifica la falta de esfuerzos institucionales por fomentar el respeto y valoración, destacando que se desarrolla de manera diferenciada en cada estamento, determinando cómo factor causal su relación contractual con la institución. | Se identifica la falta de esfuerzos institucionales por fomentar el respeto y valoración, destacando que se desarrolla de manera diferenciada en cada estamento, determinando cómo factor causal su relación contractual con la institución. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Se sugiere, al término de cada semestre, una jornada de autoevaluación que permita al estamento expresar sus necesidades, cómo espacio institucionalizado para propiciar la percepción de valoración. | Se sugiere, al término de cada semestre, una jornada de autoevaluación que permita al estamento expresar sus necesidades, cómo espacio institucionalizado para propiciar la percepción de valoración. |

| **Subdimensión: Estableciendo Valores Inclusivos** | **Estamento estudiantil** | **Estamento académico** |
|---|---|---|
| Identificación de valores Universidad de Valparaíso. | Se identifica la falta de equidad, inclusión, participación y formación ciudadana, respeto a la diversidad, solidaridad y sostenibilidad.<br><br>Se sugiere la formulación y aplicación de un diagnóstico dirigido al estamento estudiantil con el fin de identificar los valores que no se han internalizado desde cada carrera, con el fin de presentarse a la unidad de gestión curricular y desarrollo docente para que sean incluidos en las mallas curriculares a nivel transversal desde lo que señala por el Modelo Educativo UV. | |

2- Estableciendo políticas inclusivas.

| **Subdimensión: Organizando el apoyo a la diversidad.** | **Estamento estudiantil** | **Estamento académico** | **Estamento funcionario** |
|---|---|---|---|
| Movilización de recursos disponibles cómo actividad de apoyo. | Se identifica falta de eficiencia de los canales de difusión acerca de los apoyos que brinda el programa UV | Se identifica el desconocimiento de los apoyos dispuestos por el Programa UV Inclusiva en | Se identifica el desconocimiento de los apoyos dispuestos por el Programa UV Inclusiva |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Inclusiva en estudiantes que no se han vinculado con el programa.<br><br>Se sugiere la realización de actividades periódicas en las que se den a conocer los apoyos que brinda el programa, además de la vinculación con los centros de estudiantes de cada carrera, cómo socios estratégicos, con el fin de bajar la información de los apoyos del Programa cómo complemento a los canales de difusión establecidos por la Universidad de Valparaíso (páginas webs, correo electrónico y redes sociales institucionales). | aquellos docentes que no se han vinculado con el programa.<br><br>Se sugiere que al cierre de cada semestre se establezcan horarios protegidos hacia el estamento académico para que pueda participar en actividades informativas y de sensibilización, con el fin de mejorar la calidad de sus funciones y así responder a las necesidades que pueda presentar el estamento estudiantil. | en aquellos funcionarios que no desarrollan sus labores en facultades.<br><br>Se sugiere que se movilicen recursos para realizar actividades informativas y de sensibilización en horarios protegidos al interior de los edificios en los cuáles trabajan, pudiendo ser más eficiente, ya que disminuiría el tiempo en el cuál se separan de sus funciones. |
| Movilización de recursos destinados a la accesibilidad de toda la comunidad. | A nivel triestamental se identifica una insuficiente presencia de equipamiento cómo ascensor, rampa y espacios amplios a nivel de todos los edificios que conforman la Universidad de Valparaíso.<br><br>Se sugiere que la universidad de Valparaíso - Casa Central formule y aplique un diagnóstico para conocer el estado actual de todas sus dependencias, y una vez identificadas las necesidades, movilizar sus recursos para alcanzar la accesibilidad a nivel de toda la Institución a largo plazo. | | |
| Reconocimiento de intereses y experiencias. | Se identifica la falta de interés del estamento estudiantil hacia temáticas de algunos talleres y AFG ofertados por la Universidad de Valparaíso - Casa Central.<br><br>Se sugiere la formulación y aplicación de un diagnóstico con el fin de identificar los intereses del estamento y desde allí reformular los apoyos brindados. | | |

3- Desarrollando prácticas inclusivas.

| **Subdimensión: Construyendo un currículum para todos.** | **Estamento estudiantil.** | **Estamento académico.** | **Estamento funcionario.** |
|---|---|---|---|
| Diversidad cultural | | A nivel académico-funcionario se identifica la falta de actividades transversales que abordan la temática de diversidad cultural destinadas hacia estos estamentos.<br><br>Se sugiere la realización de una actividad anual gestionada por el Programa de Interculturalidad asociada a la temática de diversidad cultural, vinculada a sus servicios. | |
| Sustentabilidad | Se identifica que los canales de difusión no despiertan mayor interés en el estamento, dificultando la difusión de las actividades transversales que pueda realizar la Unidad de Medio Ambiente y Sostenibilidad.<br><br>Se sugiere la vinculación con los centros de estudiantes, cómo socios estratégicos, de cada carrera para dos fines. Primero, levantar información de las necesidades del estamento y desde allí generar actividades de su interés. Segundo, bajar la información de manera directa a las carreras, cómo complemento de la difusión entregado por los canales de la Universidad de Valparaíso - Casa Central (páginas web, correos y redes sociales institucionales). | Se identifica la falta de información de las actividades transversales que realiza la Unidad de Medio Ambiente y Sostenibilidad.<br><br>Se sugiere la vinculación con Dirección de cada carrera, cómo socios estratégicos, para bajar la información de manera directa, cómo complemento de la difusión entregado por los canales de la Universidad de Valparaíso - Casa Central (páginas web, correos y redes sociales institucionales). | Se identifica la falta de información de las actividades transversales que realiza la Unidad de Medio Ambiente y Sostenibilidad.<br><br>Se sugiere la vinculación con las jefaturas cómo socios estratégicos para bajar la información de manera directa cómo complemento de la difusión entregado por los canales de la Universidad de Valparaíso - Casa Central (páginas web, correos y redes sociales institucionales). |

# Capítulo 5.

# Conclusiones.

## 5.1. Conclusiones temáticas.

### 5.1.1. Creando culturas inclusivas.

La cultura se asocia a las relaciones interpersonales de los integrantes de una comunidad, la cuál se coloca a la base constituyéndose cómo una guía para las políticas y para el quehacer de las prácticas.

Desde allí, caracterizar la cultura inclusiva en la Universidad de Valparaíso - Casa Central se sitúa desde dos perspectivas: por un lado, captar las características de la comunidad, focalizándose en aspectos relacionales de seguridad, acogida, estimulación para la expresión del diálogo y valoración, generando un sentir de identificación de sus miembros con la institución.

En segundo lugar, captar las características de los valores inclusivos, situándose en cómo los valores adscritos por la institución son llevados a la práctica, entendiendo el por qué se suscribe a una serie de valores y no a otros, dando cuenta de cuál es la dirección de la Universidad de Valparaíso y, al mismo tiempo, su diferenciación con otras instituciones.

Por medio del análisis de los relatos experienciales del estamento estudiantil, académico y funcionario, se da a conocer sus dinámicas relacionales y desde allí se permite diagnosticar las culturas de la Universidad de Valparaíso - Casa Central.

Si bien las culturas son generadas desde las personas, éstas no necesariamente deben adscribirse a ellas.

Según Booth y Ainscow (2000) estas “reflejan las diferentes influencias y similitudes que actúan sobre las personas y que generalmente implican una superposición de redes de sub-culturas. Usamos la palabra “culturas” para reflejar esa pluralidad” (pág. 50).

Tras el análisis, la cultura inclusiva de la Universidad de Valparaíso - Casa Central establece los modos de actuar de las personas que la integran, repercutiendo en las dinámicas relacionales que en esta se generan, propiciando la internalización de estas características, diferenciándola de otras instituciones.

#### 5.1.1.1. Construyendo comunidad.

La construcción de una comunidad se relaciona con códigos, reglas, fines en común, entre otros aspectos que son parte de esta construcción.

Construir una comunidad implica contener componentes tales cómo: seguridad, acogida, colaboración, percepción de valoración y expresión del diálogo, que de acuerdo a los análisis de los relatos experienciales, se concluye que depende de las personas que conforman una comunidad y de sus relaciones interpersonales el cómo se construye una comunidad y que por medio de esto surgen subculturas desde la diferenciación de los modos de construir una comunidad que tiene cada facultad, lo cuál es profundizado por la dispersión geográfica que tiene la Universidad de Valparaíso - Casa Central.

#### 5.1.1.2. Estableciendo valores inclusivos.

Los valores son guías para la acción, marcan la dirección de quienes se suscriben a ellos. Estos valores deberían estar profundamente internalizados, para que las acciones que se realicen no queden solamente en una moda educativa.

En cuanto a la Universidad de Valparaíso - Casa Central esta se caracteriza por tener una marcada internalización del pensamiento crítico, ya que al ser una Universidad pública y estatal

debe considerar las reflexiones, pues están formando futuros profesionales que sean capaces de cuestionar la realidad social y, desde allí, ser un agente de cambio propositivo.

En base al análisis de los relatos experienciales de la comunidad universitaria, se concluye que aunque los valores de la institución están contenidos en el Modelo Educativo UV, materializándolos a través de la malla curricular de cada carrera, esto no bastaría con estipularse en un documento para que los valores sean internalizados, ya que el proceso actual se vincula en la focalización de las competencias específicas, relacionado a lo teórico, sino que debiese haber un equilibrio con las competencias genéricas (sello UV), de manera de que el estamento estudiantil internalice los valores consagrados por la Universidad de Valparaíso de forma transversal, siendo necesario repensar el listado de valores de la institución, siendo claros en sus definiciones, para que ninguno se superponga sobre otros, considerando que estos valores son los que guían las acciones de la Universidad de Valparaíso.

### 5.1.2. Estableciendo políticas inclusivas.

Establecer políticas inclusivas dice relación con planes y programas que se desarrollan en una comunidad para dar respuesta a las necesidades de quienes la conforman, teniendo a la inclusión cómo centro del desarrollo e innovación de estas.

En base a lo anterior, se concluye que la Universidad de Valparaíso - Casa Central, dirige sus políticas inclusivas en apoyo a la trayectoria educativa del estamento estudiantil y también la trayectoria laboral del estamento académico y funcionario, con el fin de satisfacer las necesidades que puedan ir surgiendo en sus respectivas trayectorias y que signifiquen un obstáculo para su desarrollo.

**5.1.2.1. Desarrollando una educación educativa para todos.**

La Universidad de Valparaíso posee políticas instauradas para dar respuesta a la trayectoria académica y laboral de la comunidad universitaria. Por lo que se concluye que desarrollar una educación educativa para todos, es considerar a todas las personas que conforman la Universidad de Valparaíso cómo un todo, que no sólo se cierra en las funciones que realiza cada estamento desde su rol, sino que de su vida privada pueden experimentar situaciones que dificulten su desarrollo y que la Universidad de Valparaíso tenga las políticas para poder responder a estas necesidades, refuerza la consideración de que se está trabajando con personas.

**5.1.2.2. Organizando el apoyo a la diversidad.**

Organizando el apoyo a la diversidad dice relación con planes, programas u otras políticas de apoyo que respondan a la diversidad de personas, movilizando sus recursos para romper con las barreras del aprendizaje y la participación.

A raíz de lo anterior, se concluye que la Universidad de Valparaíso - Casa Central se organiza movilizando sus recursos para dar respuesta a las necesidades de la comunidad universitaria desde sus intereses y experiencias, reconociendo que cada individuo es distinto, teniendo diversas formas de ver la vida. Por lo tanto, considerar los intereses y las experiencias, da a entender que la Universidad de Valparaíso - Casa Central valora estas diferencias, brindándoles la posibilidad de desarrollarse en áreas y temáticas del interés de cada persona.

Valorar la diversidad también implica ser consciente de las distancias que vivencias grupos que históricamente han sido excluidos en relación con políticas segregadoras. La Universidad de Valparaíso - Casa Central aspira a reducir la distancia entre estos grupos, estableciendo políticas dirigidas hacia ellos (Programa UV Inclusiva y Unidad de Igualdad y Diversidad).

En cuanto a lo anterior, la Universidad de Valparaíso - Casa Central, ha desarrollado sus políticas de apoyo en relación a los avances que se han demandado a nivel social, ya que la institución, por ser pública y estatal, tiene el deber ético de formar profesionales que respondan de manera contingente a lo que la sociedad demanda, considerando que la sociedad no está aislada de la Universidad, sino que esta última es su reflejo.

### 5.1.3. Desarrollando prácticas inclusivas.

Las prácticas dicen relación con lo que se aprende y se enseña en la sala de clases. Esto considera colocar al estudiante en el centro de su aprendizaje, cómo sujeto activo y participativo de este.

A partir de lo anterior, se concluye que la Universidad de Valparaíso - Casa Central, ha ido evolucionando en función de los cambios culturales que se relacionan con la educación tradicional, adaptándose a metodologías que propicien el poner en el centro a la y el estudiante cómo sujeto activo en su proceso de enseñanza - aprendizaje. En este sentido, tanto estudiantes cómo académicos y académicas deben buscar formas para que el aprendizaje sea más significativo, debiendo generarse un proceso colaborativo entre ambos estamentos y a la vez, participativo entre pares del estamento estudiantil, dejando atrás la percepción de competencia, siguiendo todos y todas una meta en común.

#### 5.1.3.1. Construyendo un currículum para todos.

Construyendo un currículum para todos y todas amplía el currículum tradicional para dar cabida a temáticas que van en línea con una sociedad cambiante.

Desde el análisis de los relatos experienciales de la comunidad educativa de la Universidad de Valparaíso - Casa Central, se concluye que construir un currículum tiene relación con incorporar actividades transversales que complementen el currículum tradicional, generando un valor en el estamento estudiantil para su formación integral, siendo flexibles ante los diferentes contextos a los que deban adaptarse, considerando que su quehacer profesional debe estar dirigido a cubrir las necesidades de una sociedad cambiante.

**5.1.3.2. Orquestando el aprendizaje.**

Orquestar el aprendizaje permite colocar al centro al estudiante, situándose cómo agente activo en su aprendizaje, más que un mero receptor. El acceso a la información está en libros, en internet, siendo el mayor desafío cómo llevar a la práctica lo que se aprende, junto con el desarrollo de habilidades cómo la autorregulación, el trabajo en grupo, liderazgo u otros que sean necesarios para el trabajo con personas.

Desde lo anterior, se concluye que la Universidad de Valparaíso - Casa Central potencia los atributos del estamento estudiantil, considerándolos cómo potencialidades que refuerzan el aprendizaje activo, desarrollando nuevas dinámicas relacionales entre estos y académicos, donde prevalece la colaboración. En este sentido, se pone a la o el estudiante en el centro del aprendizaje cómo sujeto activo y participativo, donde el estamento académico es quien guía el proceso para que el estudiante se vincule con su aprendizaje, lo que va más allá de la memorización, conformándose un aprendizaje mucho más significativo y nutritivo.

## 5.2. Conclusiones metodológicas.

El presente Proyecto de Título se sustenta bajo la metodología de diagnóstico, desde la distancia entre la situación inicial y la situación deseada, básicamente es "conocer para actuar".

Por medio de juicios profesionales de la situación de una persona, grupo o comunidad, identificando sus necesidades o problemáticas, se pretende establecer una ruta orientadora hacia posibles intervenciones, considerándolo cómo un valor frente a otras metodologías.

El diagnóstico proporciona síntesis de la situación, puntos de quiebre, representa un punto en el proceso metodológico a partir del cuál se establecen objetivos, por medio de entrevistas con fines diagnósticos que profundizan y direccionan concretamente hacia la información que se pretende recabar. El diagnóstico es un proceso dinámico, el primer eslabón del ciclo tecnológico, por lo que no se cierra en sí mismo, pudiendo añadir más elementos en el transcurso de la intervención.

"Todo diagnóstico social se basa en los recursos de la persona, de su entorno inmediato y de su medio social" (De Robertis, 2006, pág. 315).

"La investigación diagnóstica cómo momento privilegiado de articulación entre conocimiento e intervención contiene en su definición las complejas relaciones entre sujetos (actores), prácticas (acción) y escenario (estructura)" (Arias, García Godoy, & Manes, 2011, pág. 19).

Desde el "conocer para actuar", el diagnóstico se elabora desde la Universidad de Valparaíso - Casa Central que metodológicamente recoge los contenidos de la investigación diagnóstica:

- Sujetos: estudiantes, académicos, académicas, funcionarios y funcionarias de la Universidad de Valparaíso - Casa Central.

- Prácticas: rasgos característicos de las culturas inclusivas, distinguir/reconocer de las políticas inclusivas y tener información/conocimiento de las prácticas inclusivas.
- Escenario: Universidad de Valparaíso - Casa Central.

Se sintetiza el contexto social de la Universidad de Valparaíso - Casa Central para identificar los factores que dificultan el establecimiento de una Educación Inclusiva, que se alinea con el valor de inclusión suscrito por la institución.

Desde los relatos de las y los sujetos, que recoge las experiencias de cada estamento que conforma la institución, el diagnóstico se abocó a pesquisar los aspectos para la mejora presentes en la Universidad, interpretando las necesidades que la comunidad presenta, cuyo eje son las culturas, políticas y prácticas, que abarca el territorio determinado por la cobertura de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, es decir, Casa Central.

Desde el Proyecto de título se focaliza en el diagnóstico siendo el inicio del ciclo tecnológico (si se toma desde su enseñanza lineal para fines académicos). El diagnóstico se plantea cómo los cimientos que configuran la planificación, los cuáles se materializan en actividades realizadas en la ejecución y valoradas en la evaluación. Desde la Universidad de Valparaíso - Casa Central, la información obtenida desde el diagnóstico aspira a disminuir las necesidades identificadas por la comunidad universitaria, con el fin de fortalecer la educación inclusiva, donde cada persona sea valorada desde su diversidad, sumándose cómo un valor en la formación de profesionales que se insertarán en una sociedad cambiante y que cada vez exige mejores servicios y compromisos.

Cabe destacar que durante el proceso de elaboración del diagnóstico fue separado por las dimensiones culturas, políticas y prácticas, en función del análisis, sin dejar de considerar que estas

dimensiones están interconectadas, poniendo a la base las culturas inclusivas cómo sostenedoras de las prácticas y políticas inclusivas.

Aquellas subdimensiones contenidas en las dimensiones se establecen cómo los núcleos temáticos de interés, que se triangulan desde las experiencias de las y los sujetos. Junto con ello, el levantamiento de información se cruza con la revisión documental que tenga relación con los núcleos temáticos abordados, lo que permite, cuando es posible, analizar la forma en que se pone en práctica o no lo declarado por la institución, los cuáles fueron revelados desde los relatos experienciales de la comunidad universitaria, dando a conocer las distancias y acercamientos entre lo que estipula y realiza la Universidad de Valparaíso.

El levantamiento de información se realiza por medio de entrevistas con fines diagnósticos cuya confidencialidad de las personas entrevistadas se resguarda y asegura desde el consentimiento informado, es decir, nuevamente se pone en valor uno de los principios del Trabajo Social consagrados en el Código de Ética.

La finalidad de realizar un diagnóstico en la Universidad de Valparaíso - Casa Central en la temática de educación inclusiva dice relación con explicar los componentes que dificultan llevar a cabo la inclusión, comprender sus razones y en base a ellos entregar un insumo a la institución patrocinante para que lleve a cabo intervenciones que estime convenientes desde sus atribuciones, priorizando los elementos identificados.

Para finalizar, el diagnóstico busca convertirse en un soporte técnico para la Dirección de Asuntos Estudiantiles y el Programa UV Inclusiva, que facilite y simplifique el proceso de búsqueda de necesidades para la intervención, buscando puntos de quiebre y en común que posee la comunidad universitaria en relación a la temática de educación inclusiva, revelando la importancia de la participación de las y los actores a intervenir, para que las medidas a aplicar se

realicen desde su realidad individual y colectiva, poniéndoles en el eje de las acciones institucionales.

Sólo enfatizar en ello, el valor de la metodología del diagnóstico, que permite una ruta para la intervención, el camino que desde el contexto institucional de acreditación se ve auspicioso, de las y los profesionales de la institución patrocinante que día a día trabajan sin prisa, pero sin pausa por una comunidad universitaria que mejore y satisfaga las necesidades de la comunidad continuamente.

### 5.3. Conclusiones profesionales.

El Trabajo Social, cómo profesión que busca la justicia y el bienestar social para las personas, se inserta en el área de educación, comprendiendo que la educación es un derecho fundamental, y que la profesión tiene el deber ético de salvaguardar los Derechos Humanos de la población.

Desde esta área, la inserción de Trabajadoras y Trabajadores Sociales permite detectar aspectos para la mejora de la trayectoria educativa de quienes conforman las comunidades educativas, empoderando a las personas desde el reconocimiento de sus propias capacidades y, por otro lado, brindando orientaciones a las instituciones a raíz de la identificación de necesidades que las comunidades presentan.

Bajo esa premisa, la educación inclusiva busca romper las barreras de la exclusión que impiden la satisfacción plena de los derechos básicos de las personas. Que la educación sea inclusiva les permite a todas las personas que puedan acceder al derecho a la educación cómo factor influyente en el desarrollo y progreso de las personas y sociedades, incrementando el bienestar de las personas, permitiendo la movilidad social.

La educación inclusiva en educación superior considera cómo factor positivo que la comunidad universitaria incluya la diversidad de personas, propiciando la nutrición del aprendizaje, valorando las diferencias y cómo se desarrollan puntos de encuentro para la formación de profesionales con enfoque de derechos.

Las Universidades son un reflejo de las sociedades, avanzando en la forma que las sociedades evolucionan. Allí, la Universidad de Valparaíso cómo institución de educación superior estatal también está inmersa en los avances de la sociedad.

En este contexto, la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Valparaíso - Casa Central solicita la elaboración de un diagnóstico desde una necesidad de no quedar al margen de los requerimientos surgidos desde la sociedad actual, considerando el fin de formación profesional y la calidad de enseñanza que al estamento estudiantil se le entrega, dando respuesta al interés por la Comisión Nacional de Acreditación en saber el desarrollo de la inclusión en esta casa de estudios, en el contexto de acreditación.

En función de lo anterior, una de las estrategias utilizadas en Trabajo Social, principalmente a nivel de comunidad, es la identificación de socias y socios estratégicos, con el fin de levantar información por medio de relatos de personas que están en mayor conocimiento de las necesidades de las comunidades a las cuáles representan.

En función de la experiencia de la comunidad universitaria de la Universidad de Valparaíso, se pesquisaron aspectos para la mejora a partir de la realización de una entrevista, en primera instancia, a socias y socios estratégicos de la comunidad universitaria convocando a integrantes de Centros de Estudiantes, Directores y Directoras de carrera y funcionarios pertenecientes a la Asociación de Funcionarios y/o dirigentes sindicales, además de personas pertenecientes a los estamentos, a quienes se les realizaron preguntas con fines diagnósticos que

propiciaron sus reflexiones desde sus respectivas trayectorias educativas y laborales, finalizando con sugerencias de mejora de forma estratégica con el fin de fomentar la agencia en la comunidad universitaria, en un ejercicio de concientización sobre el poder que poseen.

Finalmente, este proceso se concreta en la entrega de este insumo a la Dirección de Asuntos Estudiantiles, presentando juicios diagnósticos y propuestas de mejoras para la realización de futuras intervenciones que propicien la educación inclusiva desde los ejes cultura, políticas y prácticas.

## BIBLIOGRAFÍA:


Aguilar Ibañez, M. J., & Ander-Egg, E. (2001). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología* (segunda ed.). Buenos Aires y Ciudad de México: Grupo Editorial Lumen Hvmanitas.

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos.* Manchester: The University of Manchester.

Ainscow, M., & Booth, T. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Bristol, Reino Unido: CSIE. Centre for Studies in Inclusive Education.

Ainscow, M., Hopkims, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.

Arias, A., García Godoy, B., & Manes, R. (2011). Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas. Aportes para repensar la formación profesional desde la intervención. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., & Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de Apoyo y Colaboración para la mejora de la Educación Inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 29-49.

Ávila Cedillo, G. (2021). Diagnóstico social en trabajo social: conceptos claves y metodología para su elaboración. *Márgen* (100), 1-28.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010). Ley 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Chile.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2012). Ley de no discriminación. Chile. Obtenido de https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-de-no-discriminación.

Bienestar Universidad de Valparaíso. (2018). Bienestar del Personal. 1(1). Valparaíso.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Bristol: CSIE. Centre for studies on inclusive education.

Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Reino Unido: CSIE. Centre for Studies on Inclusive Education.

Brito, S., Basualto Porra, L., & Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 157-172. doi:10.4067

Carvajal Santillán, M. G., Amador Anguiano, J. D., & Arias Soto, M. P. (2017). La investigación etnográfica: un soporte para el diagnóstico en Trabajo Social. (M. Castro Guzmán, C. Y. Reyna Tejada, & J. Méndez Cano, Recopiladores) México: Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Nacional Autónoma de México y Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social.

Castañeda Meneses, P. (2014). *Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización. Cuaderno Metodológico.* (E. Salum Alvarado, J. Saavedra Vásquez, & J. Tereucan Angulo, Edits.) Santiago de Chile.

Castromil, C. (2017). *¿Sabes qué es la declaración de Incheon?* Obtenido de Profuturo: https://profuturo.education/noticias/sabes-que-es-la-declaracion-de-incheon/

Centro de desarrollo docente. (2017). Metodologías activas en el aula. Cuadernillo de apoyo a la docencia. División académica, Universidad de Valparaíso.

Colegio de Asistentes Sociales de Chile. (2014). Código de Ética para los Trabajadores Sociales de Chile. Santiago de Chile.

Constitución Política de la República de Chile. (1980). Constitución Política de la República de Chile. *Artículo 19, inciso 10.* Santiago de Chile.

Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*, 75-90. doi:10.4067

Darretxe Urrutxi, L., Beloki, N., & Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación, 4*(1), 71-81. doi:10.22206

De Robertis, C. (2006). Metodología de la intervención en Trabajo Social. Buenos Aires - México: Grupo Editorial Lumen Hvmanitas.

Díaz Rodríguez, L. M. (2017). *Educación Inclusiva. Conceptualización y Aproximación al Sistema Educativo de Sinaloa (México)*. San Luis Potosí, México: Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.

Dirección de Asuntos Estudiantiles. (2021). *Informe Acreditación 2021*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

Duk Homand, C. (2007). "INCLUSIVA" MODELO PARA EVALUAR LA RESPUESTA DE ESCUELA A LA DIVERSIDAD DE NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 188-199.

Esquirol Caussa, J., Sánchez Aldeguer, J., & Dalmau Santamaría, I. (2017). La revisión bibliográfica, base de la investigación. 34-37. España: Col-legi de Fisioterapeutes de Catalunya.

Fustier García, N. (2020). El diagnóstico social: una propuesta metodológica desde el Trabajo Social. Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Facultat d´Educació.

Galaz Valderrama, C., & Poblete Melis, R. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos, 43*(3), 239-257. doi:10.4067

Gómez Sobrino, Y. (2018). Educación Social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. *HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA*. (F. J. del Pozo Serrano, M. d. García Vita, A. I. Zolá Pacochá, & C. M. Astorga Acevedo, Recopiladores) Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Guirao Lavela, J. M., & Arnaiz Sánchez, P. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención de la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 45-101. doi:10.6018

Ibáñez Martín, M. M., Formichella, M. M., & Costabel, L. E. (2019). EXCLUSIÓN SOCIAL: EXPLORANDO LA DIMENSIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA. *Revista Latinoamericana de Economía, 51*(200), 103-128. doi:10.22201

Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 1-13. doi:10.35811

Lapierre, M., Ugueño, Á., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., . . . García, G. (2019). Educación Superior Inclusiva. *Enfoques y tendencias actuales en Educación Superior Inclusiva.* Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

Lizama, O., Gil, F. J., & Rahmer, B. (2018). *La Experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile.* Santiago de Chile: Editorial USACH.

Marín Rojas, L., & Ramírez Montecinos, F. (2017). ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO N° 1 DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN TERCERA EDICIÓN EN

CONTEXTO UNIVERSITARIO, CHILE. Viña del mar, Chile: Universidad Santo Tomás. Escuela de Educación. Magíster en Educación mención Gestión Inclusiva.

Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva cómo mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas.* Jaén: Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía.

Ministerio de Educación. (2018). Ley 21.091. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *La Declaración Universal de Derechos Humanos.* Obtenido de La Declaración Universal de Derechos Humanos: https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Programa UV Inclusiva. (2020). *Sistematización Programa UV Inclusiva.* Valparaíso: Dirección de Asuntos Estudiantiles, Universidad de Valparaíso.

Rectoría Universidad de Valparaíso. (16 de agosto de 2004). *Decreto Exento n° 02119*. Valparaíso: Contraloría Interna.

Rodríguez, A., Viñar, M. E., Reyno, M., De Luca, M., Sosa González, M. N., & Martínez Rubio, M. P. (2020). La ética en el encuentro. Reflexiones a partir de la instrumentación del Consentimiento Informado en investigaciones cualitativas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 10*(1), 261-291.

Rubio Aguilar, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 11*(2), 199-216. doi:10.4067

Storytale. (s.f.). Acerca de. Obtenido de Storytale: https://storytale.io/about-us

Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M. I., Pastor Cerezuela, G., Peñaherrera Vélez, M. J., & Vélez-Calvo, X. (2018). El Index for Inclusion cómo herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. Ecuador: Universidad de Cuenca.

Unesco. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción.* París: Unesco.

Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. (2015). Educación 2030. *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon, Corea del sur.

Unicef. (s.f.). *La convención sobre los derechos del niño.* Obtenido de ¿Qué son los Derechos Humanos?: https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechos-humanos.

Universidad de Valparaíso. (27 de mayo de 2011). Archivo de noticias. La UV abre sus edificios de Valparaíso y Viña del Mar en el Día del Patrimonio Cultural 2011. Valparaíso, Chile.

Universidad de Valparaíso. (s.f.). *La Universidad de Valparaíso*. Obtenido de Visión y Misión: https://uv.cl/universidad/

Universidad de Valparaíso. (2012). *Proyecto Educativo de la Universidad de Valparaíso.* Valparaíso: División Académica.

Valencia Pérez, C., & Hernández González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas. Revista científico pedagógica.*, *4*(40), 105-120.

Vergara Rojas, M. P. (2020). La sede Valparaíso de la Universidad de Valparaíso (1969-1981): Preludio de la Universidad de Valparaíso. *Sur y Tiempo. Revista de Historia de América.* (1), 73-99. doi:10.22370