

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR

Carolina Jurado Bernal • Diana Leticia Guerrero Pineda •
Diana Álvarez • Ángela Gisselle Lozano Ruiz



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR

Carolina Jurado Bernal • Diana Leticia Guerrero Pineda •
Diana Álvarez • Ángela Gisselle Lozano Ruiz

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UNA MIRADA INTERDISCIPLINAR

Carolina Jurado Bernal • Diana Leticia Guerrero Pineda •
Diana Álvarez • Ángela Gisselle Lozano Ruiz



© Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano
Calle 61 No. 7 - 66
Tel: 7455555, Ext. 1516
Bogotá, Colombia

© Derechos reservados
Primera edición, octubre de 2022
Atención a la diversidad en educación superior desde una mirada interdisciplinar

ISBN digital: 978-628-7534-45-2
ISBN e-pub: 978-628-7534-44-5

Autoras
Carolina Jurado Bernal, Diana Leticia Guerrero Pineda,
Diana Álvarez, Ángela Gisselle Lozano Ruiz

Equipo editorial

Director editorial
Eduardo Norman Acevedo

Analista de producción editorial
Guillermo A. González T.

Corrección de estilo
Juan David Ardila

Diseño y diagramación
Huevo Frito

Ilustraciones
Tomadas del banco de imágenes de Depositphotos.

¿Cómo citar este libro?
Jurado Bernal, C., Guerrero Pineda, D.L., Álvarez, D. y Lozano Ruiz, A.G. (2022) P. 88 *Atención a la diversidad en educación superior desde una mirada interdisciplinar*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Jurado Bernal, Carolina, *Atención a la diversidad en educación superior desde una mirada interdisciplinar*. / Carolina Jurado Bernal; Diana Guerrero Pineda; Angela Gisselle Lozano Ruiz, Diana Álvarez – Bogotá D.C.: Editorial Politécnico Grancolombiano., 2022.
88 p.; 17x24 cm.
Incluye referencias bibliográficas.
ISBN 978-628-7534-45-2
EISBN 978-628-7534-44-5
1. Educación inclusiva 2. Educación superior
3. Responsabilidad social - Educación
4. Educación especial – Estudio de caso I.
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano II. Tít. SCDD 371.9
Co-BoIUP

Sistema Nacional de Bibliotecas - SISNAB
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.



No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su tratamiento en cualquier forma o medio existentes o por existir, sin el permiso previo y por escrito de la Editorial de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Para usos académicos y científicos, la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano accede al licenciamiento *Creative Commons* del contenido de la obra con: Atribución – No comercial – Compartir igual.

El contenido de esta publicación se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se indique la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva del autor(es) y no constituye una postura institucional al respecto.

La Editorial del Politécnico Grancolombiano pertenece a la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC).

El proceso de Gestión editorial y visibilidad en las Publicaciones del Politécnico Grancolombiano se encuentra CERTIFICADO bajo los estándares de la norma ISO 9001: 2015 código de certificación ICONTEC: SC-CER660310.

Tabla de Contenido

PRÓLOGO Gabriel Jose Angulo Linero	7
DEL DICHO AL HECHO: EL CAMINO PARA TRADUCIR DISCURSOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA Carolina Jurado Bernal	13
EL ABORDAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL, UNA APROXIMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Diana Leticia Guerrero Pineda	29
INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS DIVERSAS Angela Gisselle Lozano Ruiz	55
VER PARA CREER: HABLEMOS DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO Diana Álvarez	73

PRÓLOGO

Gabriel José Angulo Linero

El Politécnico Grancolombiano (en adelante El Poli) nació en 1980 como una institución tecnológica que buscaba responder las necesidades de formación de talento humano para el sector productivo y formación rápida para el desempeño laboral. Inicialmente, contaba con carreras tecnológicas en el campo de las ciencias empresariales. A partir de 1991, se convirtió en una institución universitaria con programas profesionales y especializaciones. Desde 2008, el Poli incorporó en sus procesos de formación las entonces nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones; con lo cual dio un salto significativo hacia la educación virtual. Este salto ha sido decisivo de cara a la experiencia de atención a la diversidad en la Institución.

La evolución del Poli le ha permitido responder a los desafíos propios de la ampliación de la demanda por la educación superior por parte de poblaciones tradicionalmente excluidas, independientemente de su ubicación geográfica y capacidad de pago. La temprana incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos formativos nos ubicó en una posición de liderazgo cuando la tecnología irrumpió en las aulas convencionales con dispositivos, información y redes de interconexión, elementos que transformaron por completo la manera como se enseña, se aprende y se interactúa en un mundo cada vez más integrado y competitivo.

En el marco de nuestro proyecto educativo, el Poli se ha definido como una institución respetuosa de las diferencias de género, socioeconómicas, políticas, religiosas o de preferencia sexual. Las prácticas de admisión definidas en la institución son incluyentes y promueven activamente la inclusión de personas con discapacidad o en condiciones de vulnerabilidad, en el marco de las posibilidades y restricciones del diseño institucional.

El Poli es consciente de los retos de atender a una población estudiantil diversa en edad, historia de vida, nivel de ingreso y antecedentes educativos. La institución brinda alternativas para asegurar que cada uno de sus estudiantes puedan culminar exitosamente su programa de formación y vincularse a una actividad laboral satisfactoria. En esta publicación, titulada *Atención a la diversidad en educación superior desde una mirada interdisciplinar*, se aborda y se comparte con todos los actores del sistema de educación superior la experiencia del Poli en este frente.

En el primer capítulo “Del dicho al hecho: el camino para traducir discursos en la construcción de una universidad inclusiva”, Carolina Jurado Bernal examina el camino institucional a partir de un hito: el ingreso de dos estudiantes con discapacidad visual. Con suma claridad, Carolina aborda las estrategias para el reconocimiento e identificación de las necesidades educativas; la formación y actitud docente frente a la inclusión. Por último, explora la estructura y los valores institucionales.

En el segundo capítulo, “El abordaje de estudiantes con discapacidad psicosocial, una aproximación psicopedagógica”, Diana Guerrero Pineda aborda los principios, generalidades y herramientas de la orientación psicopedagógica en el marco de la educación superior con estudiantes diagnosticados con discapacidad psicosocial. Allí Diana analiza los cuatro principios de la orientación psicopedagógica: el significado de las relaciones pedagógicas, conocer la etiología del diagnóstico, comprender la meta profesionalizante y las competencias blandas.

Ángela Gisselle Lozano Ruiz escribe el tercer capítulo, “Intervención psicológica en estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales”. En este, la autora parte de contextualizar el espacio desde el que se presentan

los servicios de Consulta Externa Psicológica (CEP) como un espacio que brinda servicios de baja complejidad y que se enmarca como un lugar que integra la investigación y la formación académica de estudiantes del programa de Psicología de nuestra Institución. Ángela examina el papel de la formulación clínica en la intervención terapéutica; la articulación de la valoración clínica con la neuropsicología y la psicoterapia, y las técnicas abordadas desde los enfoques conductual y sistémico.

Por último, en el cuarto, “Ver para creer: hablemos del modelo de responsabilidad social del Politecnico Grancolombiano”, Diana Álvarez reconstruye la experiencia institucional del programa de responsabilidad social Huella Grancolombiana. Este está conformado por estrategias para la educación incluyente, invertir en el capital humano, el entorno y la relación con sus diferentes grupos de interés para la construcción de un mejor país. En este contexto, Diana parte de unos referentes teóricos para luego hacer un recorrido por la responsabilidad y proyección social, la atención a becados de Huella Grancolombiana, y culmina con una caracterización de la población becada.

Las buenas prácticas en materia de atención a la diversidad, compartidas en esta publicación, están íntimamente asociadas con dos valores institucionales del Poli: la equidad y la pertinencia. La equidad está vinculada a la noción de *justicia* en autores como John Rawls. Una institución equitativa se hace responsable de las diferencias que obstaculizan el desarrollo de las capacidades de los más vulnerables. En este sentido, la equidad se materializa en políticas de admisión, programas para compensar condiciones iniciales de desventaja, una docencia centrada en el aprendizaje y la prevención de la deserción.

Por su parte, la pertinencia no se limita a responder a los requerimientos actuales del sector externo. Debe anticiparse a estas necesidades con propuestas de formación con una visión de futuro, atendiendo a las agendas globales del cambio tecnológico, transformación productiva, sostenibilidad del planeta, convivencia pacífica, entre otras. También compromete a la institución con una formación que habilite a las personas para tener un nivel de vida digno y las dotes de competencias para adaptarse.

Ponemos a disposición de los distintos actores del sistema de educación superior nuestra experiencia en la implementación de la educación inclusiva en este nivel. Esperamos que esta publicación se convierta en un referente importante en la materia y que les permita a otras instituciones de educación superior continuar el camino de la educación inclusiva y las características de las comunidades universitarias diversas.

DEL DICHO AL HECHO: EL CAMINO PARA TRADUCIR DISCURSOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA

Carolina Jurado Bernal¹



1. Psicóloga de la Universidad de La Sabana. Magíster en Discapacidad y Dependencia de Universidad de La Coruña. Coordinadora de la Oficina de Inclusión del Politécnico Grancolombiano. Correo electrónico: dcjuradob@poligran.edu.co; carolinajuradobernal@gmail.com

“Carolina, te hemos recibido dos personas ciegas”. Con estas palabras inició lo que fue la transformación y reafirmación de prácticas pedagógicas y de funcionamiento institucional para lo que es actualmente la Oficina de Inclusión del Politécnico Grancolombiano. Esta es una unidad de apoyo orientada, desde lo técnico, a fomentar la participación en condiciones de equidad de estudiantes pertenecientes a grupos poblacionales tradicionalmente excluidos de la educación superior, y, desde lo práctico, una unidad de apoyo transversal a la institución orientada a mitigar barreras, transformar imaginarios, reconocer procesos y aunar esfuerzos, de cara a la prestación de un servicio educativo de calidad. De paso, la unidad reconoce las necesidades educativas de los estudiantes y les provee, en la medida de las posibilidades, de apoyos y recursos que les permita transitar de una manera más efectiva por el proceso de formación.

De acuerdo con lo anterior, reconstruir la historia institucional implica reconocer que, en un principio, la concepción de acompañamiento pedagógico de estudiantes con necesidades educativas, discapacidad visual, se pensó como una labor de la persona que lideraba las acciones conscientes en la atención de estos grupos poblacionales. Por “consciente” se hace referencia a que

la institución ya llevaba varios años facilitando el acceso a poblaciones diversas y considerándose misionalmente una universidad incluyente. No obstante, se hizo necesario articular de manera intencionada saberes y voluntades para hacer tangibles esfuerzos que ya se venían haciendo.

Esta perspectiva es congruente con lo planteado por Ocampo González (2018a), para quien “el campo de Educación Inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos”. En consecuencia, en una institución educativa se ponen en práctica saberes, experticias y quehaceres de los diferentes actores en pro de la inclusión, por lo cual es necesario articular esta diversidad de acciones.

Retomando entonces el imaginario de la atención centralizada en “un doliente”, suele pensarse que la responsabilidad en los procesos de inclusión recae en un individuo o una instancia exclusiva de las instituciones. Se desconoce así la necesidad de trabajar de modo conjunto y mancomunado, suponiendo que el estudiante no le pertenece a un docente o a una dependencia, sino que es usuario de un entramado de servicios entre académicos y administrativos. De esta manera, el conjunto de acciones que se realizan al interior del claustro favorece u obstaculiza su permanencia.

Al respecto de lo mencionado se hace oportuno indicar que las barreras actitudinales de este tipo de creencias impiden el éxito de estos procesos de acompañamiento, lo que constituye un punto para considerar en el planteamiento de estas iniciativas. En esta medida, Muccio (2012) incluye entre las variables que inhiben la participación de población diversa en entornos educativos. No obstante, que exista un área que abandere las acciones y apoyos para los estudiantes de grupos poblacionales con especial protección constitucional ha sido reconocido también como un factor de protección fundamental para el éxito de los procesos de inclusión. En palabras de Salinas Alarcón *et al.* (2013) “una garantía que determina lineamientos respecto de las acciones que favorezcan la plena participación de estos estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

De acuerdo con lo anterior y retomando las palabras con las que inicia este capítulo, el ingreso de los dos estudiantes con discapacidad visual al Poli mostró la necesidad de empezar a trabajar de manera articulada, intencionada y guiada en el acompañamiento de estudiantes con necesidades educativas. Al mismo tiempo, se concientizó sobre la importancia de diseñar estrategias no solo para estos estudiantes, sino para todos aquellos que, desde la distancia, ya hacían parte de la institución que merecían de la atención plena y el acompañamiento. Este hito dio pie a varias transformaciones en procesos y procedimientos que serán objeto de atención con más detalle a lo largo del presente capítulo.

En este punto y antes de avanzar con las acciones puntuales que materializan los intereses y compromisos de la institución, es importante establecer un contexto social, cultural y político en el marco de la comprensión de la experiencia del Politécnico más allá de la voluntad institucional. Somos conscientes de que, lejos de tener un modelo perfecto, la universidad se encuentra en un proceso de transformación y fortalecimiento de prácticas para ofrecer una alternativa educativa presencial o virtual que recoja las necesidades de los estudiantes y sus familias al tiempo que responda a los intereses del contexto real.

Así pues, hay poblaciones que merecen la atención como las personas con discapacidad, los habitantes de frontera, personas pertenecientes a grupos étnicos, en tránsito a la vida civil y población víctima del conflicto. En este sentido, estas han vivido en carne propia condiciones de exclusión que han obstaculizado significativamente sus posibilidades de formarse en los niveles técnico, tecnológico, profesional y posgradual. Como consecuencia, experimentan situaciones de pobreza e inequidad, que en muchos casos viven al interior de sus comunidades.

Estos fenómenos, citando las palabras de Ocampo (2018b), resultan particularmente preocupantes, porque, “en la sociedad contemporánea, la universidad funge como preámbulo de la inserción laboral y es requisito para la plena incorporación en el espacio social” (p.98). Victoriano Villouta (2017) comparte esta opinión, pues, para él, el nivel educativo de las personas es un predictor directo de las posibilidades de inserción en el contexto laboral y el

rol productivo. Esto contribuye a la disminución de la brecha de pobreza que suele ser mayor para estos grupos poblacionales.

Este reconocimiento del papel de las instituciones de educación superior incentivó, en un primer momento, a pensar sobre la importancia de llevar la educación más allá de un campus físico. Aprovechando las oportunidades que la conectividad, el modelo virtual llegó a rincones donde se consideraba imposible recibir una formación profesional. Con esta nueva apuesta institucional se empiezan a materializar iniciativas de expansión. Estas poseen innumerables ventajas y beneficios, pero también las necesidades de ajuste para algunas poblaciones que ingresaban al sistema con condiciones particulares que hacían más compleja su permanencia y oportuna graduación.

En este sentido, la virtualidad permite responder a la diversidad del usuario utilizando espacios no convencionales para la enseñanza. Gracias a esto puede haber una comunicación en tiempo real con tutores y compañeros en un espacio de socialización y participación que equipara las condiciones para muchos estudiantes. Este escenario para los estudiantes con necesidades educativas representa sin duda una excelente oportunidad de vinculación a la educación superior (Hernández Castellanos, 2017).

Desde esta perspectiva, la virtualidad abre las puertas a la diversidad no solo por generar interacción y participación interculturales. Por el contrario, es gracias a la posibilidad de reconocer al otro sin los sesgos inconscientes que pueden dispararse en la interacción presencial, donde la percepción visual detona las creencias conscientes o inconscientes que se pueden tener del otro por algún rasgo, característica física, condición política o condición social.

Se trasciende así la esencia de la educación inclusiva. Gracias a esta, el sistema educativo hace acompañamiento académico al margen de las diferencias individuales. La diversidad se supone como una característica innata al ser humano. En esta medida, se fortalece el tejido social mediante la formación de futuros profesionales con un alto sentido humano (Suárez Urquijo y Zapata García, 2014) al tiempo que contribuye al ideal de la transformación social en el que se fundamenta la educación inclusiva (Ocampo González, 2020).

En este punto es importante destacar, como lo menciona Rangel (2020), que la inclusión de población diversa y su participación cada vez mayor en los contextos de educación superior contribuyen a mejorar la calidad en cuanto promueve temas nuevos en la producción académica. En efecto, los docentes y actores que hacen parte del sistema asumen narrativas asociadas a las realidades con las que interactúan y frente a las que se encuentran oportunidades de intervención y estudio. Estos elementos resultan esenciales en la búsqueda de la calidad desde las perspectivas de proyección social e investigación como funciones sustantivas de las instituciones.

Dentro de estas realidades, continuando en la línea de discusión de las necesidades a las que debería responder el sistema desde un modelo de educación inclusiva, la institución empezaba a encontrarse con estudiantes cuyas condiciones de ingreso no favorecía una apropiación favorable de los contenidos de las mallas de sus carreras. De este modo, estudiantes en tránsito a la vida civil según la investigación realizada por Hernández Castellanos (2017) manifestaban la necesidad e importancia de sensibilizar y generar apropiación de herramientas ofimáticas y competencias de alfabetización digital. Con esto se busca responder favorablemente con las demandas de la metodología virtual, que, de ninguna, manera son excluyentes a la presencialidad para los estudiantes que optaron por esta metodología.

En el marco de lo anterior, y volviendo al fondo de lo que realmente ha movilizado el proceso transformador del Politécnico Grancolombiano, las prácticas inclusivas y los documentos técnicos que se han ido construyendo paulatinamente no hubieran sido viables sin un trabajo previo en la construcción de la cultura inclusiva de la institución. Esta estrategia de trabajo se sustenta en el reconocimiento de la discriminación como un fenómeno estructural, en el cual, si no se trabaja en el fondo del problema, es decir en la cultura, cualquier intento de las instituciones tarde o temprano será realmente infructuoso (Maldonado Valera *et al.*, 2020; figura 1).

Figura 1.

La discriminación es un fenómeno estructural



Fuente: Maldonado Valera et al. (2020).

Así pues, al atender a estos cinco grupos poblacionales e involucrar a toda la comunidad educativa, de manera paulatina, ha permitido que la institución vaya respondiendo de manera progresiva a los derechos de estos grupos con especial protección constitucional. Cabe decir que a estas personas el Ministerio de Educación (2013) les da importancia en la construcción de un modelo educativo inclusivo en educación superior. La lógica es que la educación no puede considerarse de calidad si no es inclusiva, elemento que cobra especial relevancia con miras al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015).

En este sentido, es fundamental recordar que estos grupos poblacionales, tradicionalmente subrepresentados en el contexto educativo, también se enfrentan a miles de barreras en el curso de sus programas académicos. Esto significa que existen tasas de graduación menores que las de otros estudiantes. Como consecuencia, hay menos oportunidades en el mercado laboral, se perpetúan las disparidades de acceso y aumenta la brecha a nivel social y económico (Unesco, 2022).

A partir del contexto anteriormente planteado, los siguientes apartados del presente capítulo buscan profundizar ejes de trabajo que han permitido fortalecer las acciones base de la inclusión en la institución y lo que sustenta el actuar liderado desde la unidad de apoyo que abandera esta gestión:

Estrategias para el reconocimiento e identificación de las necesidades educativas

Para empezar este apartado se hace necesario mencionar las preocupantes cifras de participación de población con especial protección constitucional en la formación del nivel superior. Así, según Rodríguez Molina y Valenzuela Zambrano (2019), aunque hubo un incremento de población como las personas con discapacidad en programas técnicos, tecnológicos y profesionales, los números siguen siendo bajos a nivel mundial. Según Rodríguez Molina y Valenzuela Zambrano (2019), en España, solo el 10,6% de población con esta caracterización accede a este nivel, en Australia el porcentaje ronda el 21%, y en Estados Unidos, alcanza el 19%. En Latinoamérica las cifras son más preocupantes: en México, el porcentaje de acceso se sitúa en 6%. Por su parte, Colombia registra un porcentaje de participación de solo 5,5% de personas con discapacidad.

Por otro lado, en cuanto a la participación de minorías indígenas, si bien no se cuenta con cifras muy concluyentes, la experiencia de instituciones como la Universidad Nacional de Colombia da cuenta de procesos complejos para esta población. Por ejemplo, el primer grupo de indígenas que ingresa a la mencionada universidad se conformó por 7 estudiantes los cuales desartaron antes del segundo semestre (Castañeda López, 2011).

Las cifras antes mencionadas invitan a reflexionar sobre el problema. Evidentemente las instituciones de educación superior analizarán diferentes factores de preocupante realidad. Además, probablemente desde lo institucional no tendremos un alto alcance de transformación. Sin embargo, en el Poli sí se hacía necesario pensarnos nuestros propios procesos y cómo estos

favorecían que, si estudiantes con alguna condición particular tocaba nuestras puertas, tuviéramos recursos para atender sus necesidades y acompañar pertinentemente sus procesos formativos.

Como primer paso en los procesos de transformación liderados en la oficina de inclusión se desarrollaron mesas de trabajo y diálogo con unidades como la Dirección de Permanencia, la Gerencia de Admisiones y la Vicerrectoría Académica, entre otros. Allí ya se venían realizando diferentes acciones para identificar estudiantes que necesitarían apoyos en sus procesos académicos, para gestionar procesos de articulación entre las áreas que nos permitiera esta respuesta a los estudiantes.

Por parte de la Gerencia de Admisiones, se reconocían mecanismos de ingreso para los aspirantes que permitían identificar factores de riesgo para la eventual deserción de los estudiantes. Esto afinó la gestión de registro dando prioridad a la valoración individual de los futuros aspirantes con potenciales dificultades, por encima de una labor netamente comercial.

En este punto, es importante mencionar que la investigación ha identificado dentro de los riesgos mayores de la admisión de población con condiciones particulares admitir estudiantes sin contar con un entramado de servicios para acompañar el transitar educativo. Esto aumenta el riesgo de fracaso, lo que, en palabras de Victoriano Villouta (2017), se debe a insuficientes recursos de apoyo para el desarrollo de las materias, falta de conocimiento y análisis de la situación particular de los estudiantes, o desconocimiento de su presencia dentro de las aulas.

En lo mencionado anteriormente, el Politécnico hace especial énfasis en esta fase del proceso al desarrollar mecanismos, que, desde la inscripción nos permitiera reconocer la situación del estudiante y analizar y proyectar los posibles recursos de apoyo que pudiera requerir a lo largo de su carrera. Estos serían más adelante valorados y analizados en mayor detalle por un equipo interdisciplinar desde lo que se denominaría el Comité de Inclusión.

Consecuente con lo anterior, esta caracterización brindó la oportunidad de identificar desde el inicio del proceso académico estudiantes que no hubieran sido reportados durante el proceso de admisión, para, de manera oportuna, gestionar

los recursos de apoyo que pudieran requerir. Esta estrategia es congruente con lo que sugiere Guerrero (2018), para quien es importante el desarrollo de “modelos que permitan identificar y caracterizar a los posibles desertores, reconociendo los factores de riesgo, con el propósito de establecer alertas tempranas” (p. 18) de cara a gestionar estrategias de manera oportuna.

Formación y actitud docente frente a la inclusión

El segundo eje del acompañamiento estudiantil tuvo que ver con el acercamiento a los docentes que ya tenían estudiantes en seguimiento dentro de sus aulas. También se desarrollaron estrategias abiertas dirigidas a toda la comunidad docente para movilizar creencias relacionadas con los procesos de inclusión.

Retomando un poco los inicios de este proceso cuando se vincularon dos estudiantes ciegos a la universidad, dentro del acople inicial, se decidió inscribir a los estudiantes en cursos donde el perfil de los profesores a cargo estuviera abierto desde su mentalidad, sus experiencias y formas de ser a la realización de ajustes y la modificación de sus prácticas pedagógicas.

Sería mentiroso e idealista decir que hubo siempre una actitud abierta y colaboradora como parte del proceso. Hubo docentes que, desde el desconocimiento de una situación nueva, manifestaron abiertamente no querer tener a este grupo de estudiantes en sus aulas. Antes de cuestionar o castigar esta respuesta, la labor debía orientarse desde el aprendizaje y la experiencia de otros para que ellos pudieran ver posibles los procesos de enseñanza. En este punto era fundamental considerar que la actitud del docente frente a la diversidad sería un determinante para el éxito del proceso. De esta manera, el reto fundamental estaría en movilizar las creencias que mediaban la resistencia a orientar estos procesos formativos.

En línea con lo anterior, la docencia inclusiva supone no solamente tener conocimientos disciplinares sólidos y actualizados, se debe tener capacidad de analizar a sus estudiantes, conocer sus fortalezas y debilidades, y poder gestionar

estrategias acordes con estos. Esta adaptación solo es posible si el docente conecta con su estudiante como persona, con la diversidad que su situación particular representa, sus costumbres, sus historias de vida, sus miedos y sus convicciones. La resistencia a la inclusión haría imposible este proceso.

Lo dicho anteriormente se ratifica en las palabras de Sobrero (2018). Según él, en la docencia inclusiva los maestros no solo deben saber en profundidad aquello que enseñan, sino también deben conocer a sus estudiantes y saber cómo favorecer el aprendizaje de todos.

Consecuentemente, los esfuerzos a lo largo de estos años de trabajo se han orientados a fortalecer las competencias docentes tanto desde lo pedagógico como en lo actitudinal. Son conscientes de que “las instituciones de educación superior-IES deben desarrollar, dentro de sus políticas educativas, prácticas inclusivas mediante la cualificación de sus docentes que les permitan desarrollar pedagogías flexibles que integren a la diversidad del estudiantado” (Zárate-Rueda *et al.*, 2017).

Estructura y valores institucionales

La transformación que hemos tenido sin duda no habría logrado el impacto y la trascendencia esperados de no ser por contar desde los estatutos de funcionamiento con un sostén lo suficientemente robusto para amortiguar la incidencia de los cambios. Así, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) establece que la misión institucional se encamina a brindar más y mejores oportunidades de acceso a una formación integral, pertinente y de calidad, que transforma vidas y genera un impacto positivo en la sociedad (Politécnico Grancolombiano, 2021).

De este modo, desde la misión ya es posible identificar como existe una conciencia de la diversidad estudiantil y la necesidad de ofrecer un servicio educativo que responda a estas particularidades y a las demandas propias de la sociedad actual.

Adicionalmente, la institución desde el PEI se reconoce como una institución respetuosa de las diferencias de género, condiciones socioeconómicas,

filiación política o religiosa y preferencia sexual. Esto favorece que los ajustes en las prácticas de admisión, procesos de caracterización y flexibilizaciones académicas sean predominantemente incluyentes y promuevan activamente la inclusión en el marco de las posibilidades y restricciones de su diseño institucional.

Para terminar, es importante mencionar que dentro del horizonte estratégico de la institución se espera, en la perspectiva de impacto social, contribuir al desarrollo de nuestra sociedad, mediante el modelo de educación y de los diferentes programas de responsabilidad social. Para esto, se establece como indicador de este objetivo la creación y gestión de proyectos que brinden oportunidades educativas y escenarios de equidad que garanticen la inclusión social. En esta misma línea, el modelo de permanencia institución reconoce dentro de su intervención definir y articular programas de acompañamiento integral a estudiantes, con el fin de aumentar su cobertura e impacto, con el cuidado en la experiencia del estudiante en cada etapa de su ciclo de vida.

Paralelamente, la política institucional de bienestar establece que según los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional se debe estructurar esta gestión bajo los principios de universalidad, equidad, transversalidad, pertinencia y corresponsabilidad, lo cual, desde la formación integral, supone la consideración del sujeto como un ser complejo, caracterizado por múltiples variables que lo constituyen, que lo definen y que lo determinan como persona que atiende a la calidad de vida bajo el equilibrio físico, mental y social desde la construcción de comunidad y su desarrollo integral.

En conclusión, la estructura institucional y los documentos que delimitan la gestión de cada una de las áreas respaldan de manera armónica y sincrónica la gestión que desde la oficina de inclusión se ha venido realizando y permiten seguir proyectando y construyendo un modelo de acompañamiento y apoyo para todos los estudiantes que, como se mencionó en diferentes momentos a lo largo del presente documento, pueden experimentar situaciones que pongan en riesgo su permanencia pero sobre todo, que obstaculicen el cumplimiento de sus proyectos de vida, sin olvidar que más que una matrícula, la institución recibe los sueños y proyectos personales y familiares de cada uno de los miembros de la comunidad académica.

Referencias bibliográficas

- Castañeda Lopez, T., (2011). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. urdimbre de posibilidades y dificultades. *Criterios. Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 4(1), 159-198
- Guerrero, S. (2018). Caracterización de la deserción en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia durante el período 2008-2015. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(1), 16-28
- Hernández Castellanos, R. (2017). Conflicto armado y posconflicto en Colombia: alcance del enfoque de educación inclusiva en el proceso formativo del sujeto en condición de desmovilización y reintegración. *Textos y Sentidos*, 16, 82-92
- Maldonado Valera, C., Marinho, M. y Robles, C. (2020). *Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf
- Muccio, L. (2012). *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* (Tesis de doctorado, George Mason University, Washington DC, Estados Unidos). <https://bit.ly/3b7Pfra>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ocampo González, A. (2018a). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-95
- Ocampo González, J. (2018b). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114
- Ocampo González, A (2020). *Sobre la performatividad de la educación inclusiva*. Editorial Mimesis.

- Politécnico Grancolombiano. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.poli.edu.co/sites/default/files/p-e-i-n2020.pdf>
- Rangel, M. (2020). Políticas de acción afirmativa para la inclusión de personas afrodescendientes e indígenas en la educación superior brasileña. En *Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45728-inclusion-cohesion-social-marco-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible-claves-un>
- Rodríguez Molina, G. y Valenzuela Zambrano, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica Revista electrónica de Educación*, 53, 1-16. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-002)
- Salinas Alarcón, M., Lissi, M., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M. y Hojas Loret, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98
- Sobrero, V. (2018). Hacia una docencia inclusiva en la educación superior: la investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(1), 7-9. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018000100007>
- Suárez Urquijo, S. y Zapata García, P. (2014). Consideraciones para una educación superior inclusiva. *Revista Reflexiones y Saberes*, 1(1), 77-82
- Unesco. (2022). Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la educación superior. <https://bit.ly/3o1SPZD>
- Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S., Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 289-312

EL ABORDAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL, UNA APROXIMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Diana Leticia Guerrero Pineda²



2. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en educación con énfasis en desarrollo Cognitivo del Tecnológico de Monterrey de México. Directora de Permanencia del Politécnico Grancolombiano. Correo electrónico: dguerrerop@poligran.edu.co

Resumen

La discapacidad es uno de los elementos discursivos y prácticos que se expuesto en la educación superior. Por lo tanto, es importante considerar la definición global de *discapacidad* emitida por la Organización de las Naciones Unidas: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 4).

Por consiguiente, el presente capítulo aborda los principios, generalidades y herramientas de la orientación psicopedagógica² en el marco de la educación superior con estudiantes diagnosticados con discapacidad psicosocial. Tiene como fin orientar en procesos de acompañamiento académico como una guía, teniendo en cuenta que la reflexión y práctica pedagógica es inacabada y requiere de flexibilidad en los contextos educativos.

Introducción

Entre los retos a los que se enfrentan los programas de permanencia en las instituciones de educación superior está realizar procesos de acompañamiento académico a estudiantes con discapacidad psicosocial, reconociendo que si bien estos han estado partícipes en el entorno educativo siempre, se hace necesaria una acción visible en el marco de las demandas realizadas desde instancias gubernamentales, como el Ministerio de Educación así como las propias de la legislación vigente en el país.

Para aquellas unidades que están empezando a sistematizar el proceso desde sus instituciones, es importante tener como referencia las definiciones del Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos política de educación superior inclusiva del 2013.

El línea con lo anterior, en el mencionado documento, se establece dentro de los retos de la gestión de las instituciones de educación superior (IES) establecer algún mecanismo, unidad o dependencia encargada de la atención de este grupo poblacional. De esta forma, se favorece la permanencia y graduación

de diversos estudiantes que presentan “barreras para el aprendizaje dentro de las que se reconocen situaciones de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico que dificultan a los estudiantes acceder, permanecer y/o graduarse de la educación superior teniendo en cuenta sus particularidades” (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2013, p.40). Esta definición se concretiza en el mismo documento así:

Los siguientes cinco grupos que, por razones históricas y políticas, son representativos de las falencias que tiene el sistema de educación superior para facilitar su acceso, permanencia y graduación:

1. Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.
2. Grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rom.
3. Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011.
4. Población desmovilizada en proceso de reintegración.
5. Población habitante de frontera (MEN, 2013, p.41).

Para el caso de este capítulo, nos centraremos en un grupo poblacional específico: estudiantes con discapacidad psicosocial. Para esto, nos basaremos en la experiencia de orientar estudiantes con algunos diagnósticos como: trastorno obsesivo compulsivo (TOC), trastorno límite de la personalidad (TLP), trastorno de la conducta alimentaria, trastorno afectivo bipolar y trastorno esquizoide de la personalidad.

Principios de la orientación psicopedagógica

La práctica de la orientación psicopedagógica propuesta en este capítulo se caracteriza por cuatro principios que orientan la implementación:

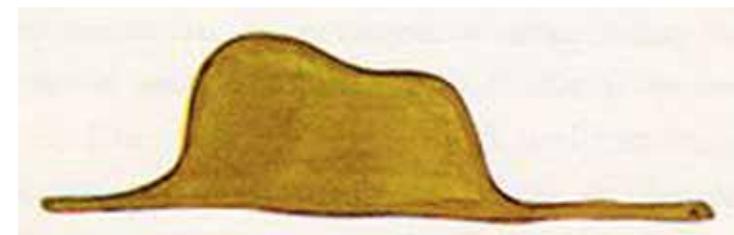
Significado de las relaciones pedagógicas

Para enunciar el primer principio retomaremos las páginas iniciales de *El principito* de Antoine de Saint Exupery, que nos ilustra cómo el piloto relata su experiencia como dibujante en su niñez:

Cuando yo tenía seis años vi en un libro sobre la selva virgen que se titulaba “Historias vividas”, una magnífica lámina. Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera. En el libro se afirmaba: “La serpiente boa se traga su presa entera, sin masticarla. Luego ya no puede moverse y duerme durante los seis meses que dura su digestión”. Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mi vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo. Mi dibujo número 1 era de esta manera: Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo. —¿por qué habría de asustar un sombrero? — me respondieron. Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente *boa* que digiere un elefante (Saint-Exupéry, 1943, p.1)

Figura 1.

El Principito: Boa y Elefante



Fuente: Saint-Exupéry (1943).

Siguiendo la línea de la ilustración, la analogía de la boa y el sombrero posibilita comprender que los estudiantes con discapacidad psicosocial, más allá de la construcción social del conocimiento en general, significan su experiencia de aprendizaje y las relaciones pedagógicas de forma distinta, derivada de su propia etiología. La razón es que “la discapacidad psicosocial hace referencia a una condición de vida temporal o permanente que afecta directamente las funciones mentales de interrelación de la persona y limita su capacidad para ejercer una o más actividades esenciales de la vida “ (ONU, 2007, citado por González *et al.* s. f., p.15). Como consecuencia, la relación estudiante-currículo, estudiante-docente, estudiante-compañeros, estudiante-institución está mediada por sus funciones mentales lo que puede derivar en que surjan barreras para los aprendizajes.

Para esto, es importante comprender la definición de *discapacidad psicosocial*. Aunque persistan múltiples discusiones alrededor de su construcción epistémica, De Fuentes (2016) enuncia tres elementos con los cuales se puede definir que una afectación mental genera discapacidad: el diagnóstico clínico, la duración y el funcionamiento psicosocial están asociadas a:

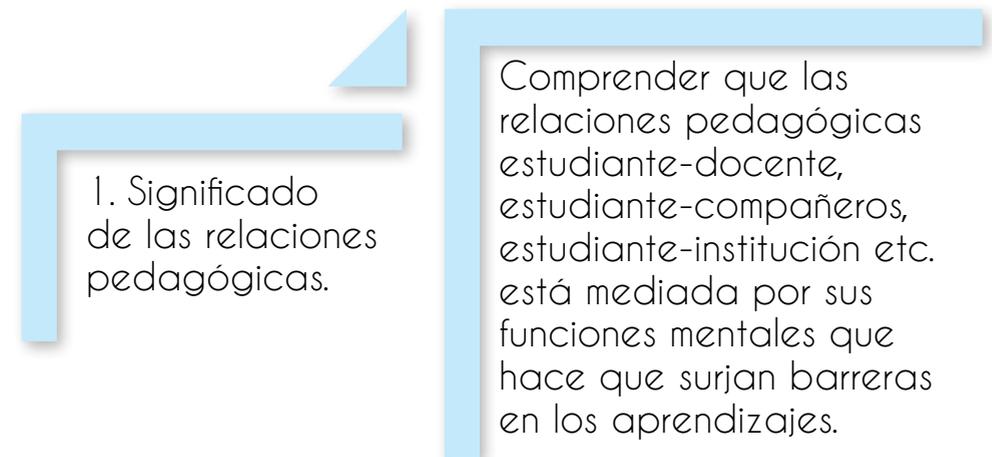
- Autocuidados: problemas con la higiene personal, hábitos de vida no saludables, etc.
- Autonomía: deficiente manejo del dinero, dificultades en el manejo de transportes, dependencia económica y mal desempeño laboral.
- Autocontrol: apuros para manejar situaciones de estrés, falta de competencia personal, etc.
- Relaciones interpersonales: carencia de red social, inadecuado manejo de situaciones sociales, déficit en habilidades sociales.
- Ocio y tiempo libre: aislamiento, conflicto para manejar el ocio, limitaciones para disfrutar, falta de motivación e interés (De Fuentes, 2016, p.252)

En consecuencia, la orientación psicopedagógica se sitúa en la comprensión del análisis de la discapacidad psicosocial, el cual conlleva a entender la naturaleza del proceso académico del estudiante en sus formas de ser, hacer y decir. Esto se debe a que el estudiante afronta retos que requieren soluciones en el campo disciplinar y lógico.

Se encuentra en el documento *orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. En el capítulo “Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad psicosocial”, el MEN (2017) brinda diferentes estrategias pedagógicas desde diversas perspectivas sobre las relaciones pedagógicas en el sector educativo.

Figura 2.

Principio 1. Significado de las relaciones pedagógicas.



Fuente: elaboración propia.

Conocer la etiología del diagnóstico

Este principio conduce a comprender la importancia de conocer la etiología del diagnóstico del estudiante, siendo responsabilidad de la academia entender la situación emocional, social, cognitiva, familiar y cultural en la que está sumergida la mente del estudiante. La responsabilidad profesional nos reta a entender cada diagnóstico de forma individual desde la condición, historia y contexto del estudiante. En la práctica de seguimiento psicopedagógico encontramos estudiantes con diferentes diagnósticos y con variadas situaciones que deben ser estudiadas por el profesional que los orienta como menciona Freire (2004):

El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase... como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía.

Por lo tanto, en este contexto, es fundamental conocer la etiología de la discapacidad que ha sido diagnosticada y por lo tanto comprenderla, significa estar al tanto de su marco teórico y todo lo que se fija en la cotidianidad, comprendiendo la naturaleza de la situación de cada estudiante desde sus potencialidades y limitaciones.

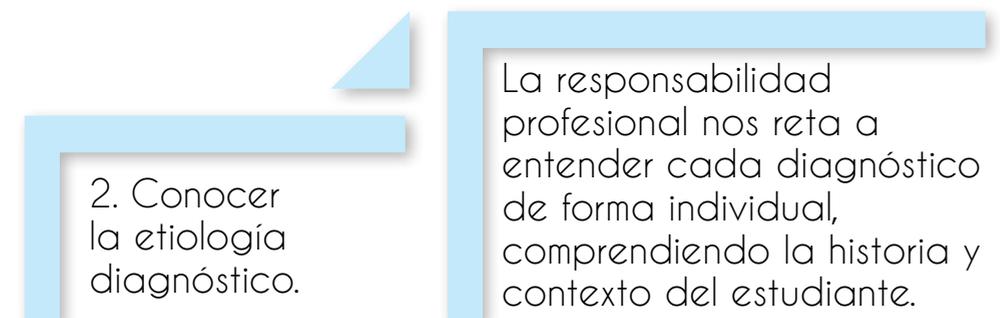
Para esto, podemos iniciar consultando lo expuesto en el DSM V, ya que es un estudio científico y riguroso de la American Psychiatric Association (2014), que ha venido construyendo un camino para la categorización y caracterización de la salud mental. Luego se pueden consultar diversas fuentes científicas que complementen la etiología del diagnóstico. De esta manera, la orientación psicopedagógica se puede situar en esta comprensión etiológica reflexionada en el contexto del aprendizaje de la meta profesionalizante que implica la educación superior.

Por ejemplo, Piedad Bonnet (2013) narra el diagnóstico de su hijo y la experiencia de la escritora en la identificación de los diferentes momentos de la condición. Seguidamente, la literata ilustra la importancia de la comprensión de este suceso y de entender la relevancia de comprender esta enfermedad mental. Así, se puede orientar desde la perspectiva de la capacidad, pero también de los límites que se presentan. Estos últimos se asocian a las derivaciones biológicas de la discapacidad psicosocial.

Igualmente, Cabanyes y Monge (2017) exponen diferentes análisis teóricos y prácticos, con lo cual un lector entiende las implicaciones de los diagnósticos asociados a la discapacidad psicosocial. Así, el lector puede conocer diferentes perspectivas que le conducirán a construir estrategias de orientación psicopedagógica. Esto mejora la calidad de vida de los estudiantes y desde luego de sus aprendizajes alrededor de la construcción de saberes y prácticas desde lo disciplinar.

Figura 3.

Principio 2. Conocer la etiología del diagnóstico



Fuente: Elaboración propia.

Comprender la meta profesionalizante

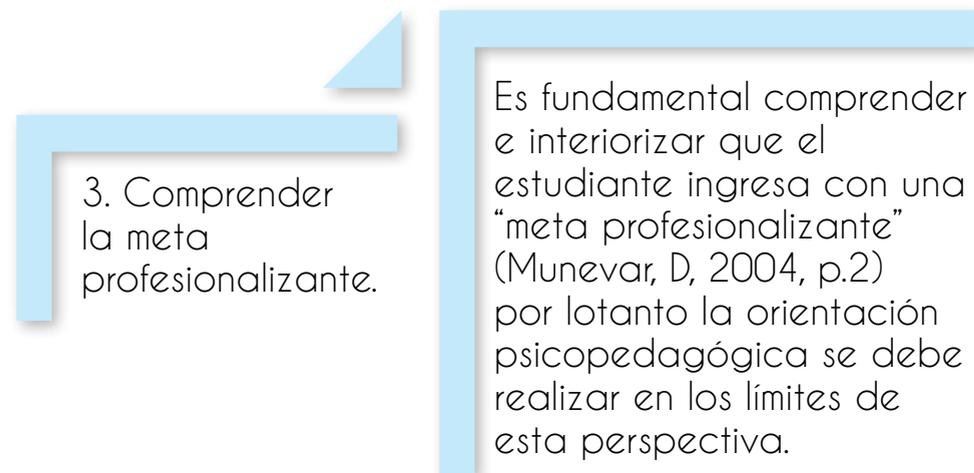
El tercer principio surge de situarse en el contexto de la orientación psicopedagógica, en este caso en la universidad. Por lo tanto, es fundamental comprender e interiorizar que el estudiante ingresa con “una meta profesionalizante” (Munevar, 2004), así que esta se debe realizar en los límites de esta perspectiva.

Existe una meta profesional; desde esta se deben establecer los propósitos de la orientación. Un estudiante ingresa a la universidad con una expectativa de iniciar una formación asociada a una profesión. Por consiguiente, este individuo emprende un camino de formación de saberes y prácticas que construyen el rol identitario de la profesión seleccionada.

Entonces, la orientación psicopedagógica se centra en la meta profesionalizante, ya que los profesionales de la psiquiatría, psicología, terapia ocupacional ejercen otros procesos de carácter terapéutico.

Figura 4.

Principio 3. Comprender la meta profesionalizante



Fuente: elaboración propia.

Competencias blandas

El cuarto principio trata de instaurar una relación profesional basada en la empatía, el reconocimiento y el respeto. La empatía permite ponernos en los zapatos del otro, comprender su situación desde su significación e incorporar en el diálogo, las herramientas, instrumentos y medios que usemos para la intervención de forma empática. Como plantea Brown (2019), la empatía es la forma de conectarse con la emoción del otro; a su vez, requiere de un ejercicio de escucha que invita a la reflexión constante y necesita práctica.

Igualmente:

la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (Toma de Perspectiva) y, además, la reacción afectiva de compartir su estado emocional (Muñoz Zapata y Chaves Castaño, 2013, p. 125)

En línea con lo anterior, el reconocimiento es en doble vía: en primera instancia, la orientación psicopedagógica debe partir desde un diálogo franco. El estudiante debe saber que se conoce su diagnóstico, que, desde allí, él pertenece a un programa institucional de inclusión (experiencia dada en el Politécnico Grancolombiano), con el fin de acompañarle en su proceso académico y orientarle a superar las barreras de aprendizaje.

Cuando el estudiante identifica que se conoce su diagnóstico, las conversaciones se hacen más francas y garantizan que la orientación pueda ser directa. Se le brindan al estudiante información e indicaciones que son relevantes para el éxito académico.

El clave con lo anterior, el respeto que se puede entender como “nuestro criterio al valor fundamental de lo existente; lo reconocemos, damos en cierto modo a lo existente la oportunidad de desplegarse, de que nos hable, de que fecunde nuestro espíritu” (Von Hildebrand, 2004). Gracias a este valor, la relación con el estudiante se enmarca dentro de los límites profesionales, para no invadir espacios, de tiempo, lugar y espacio. Por ejemplo, los horarios en que se pueden comunicar las partes los espacios de encuentro, oficina, Teams, Meet, Blackboard, teléfono etc.

En este punto, es recomendable no estigmatizar. El estigma “se refiere no solamente a una marca física sino a una característica que aparta a un individuo o grupo de la sociedad mayoritaria” (González et al., s. f., p. 21)

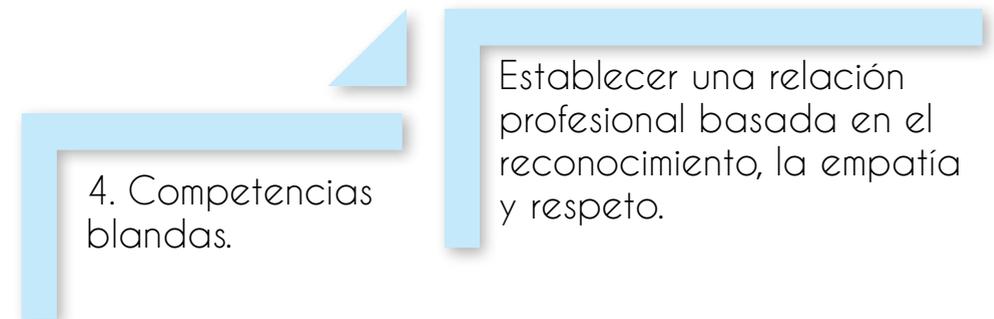
Según González *et al.* (s. f.):

La persona estigmatizada no es un agente pasivo en esta relación, y suele tejer relaciones con su estigma de cara a ocultarlo, disfrazarlo o negarlo. Es importante reconocer esta capacidad activa del sujeto estigmatizado porque de aquí es de dónde existe la autoestima, pero también la capacidad que tenemos de cambiar las percepciones y significados alrededor del estigma. (p. 22.)

Por lo tanto, aunque se conoce la etiología del diagnóstico del estudiante, se debe comprender que el sujeto se constituye más allá de su salud mental. En otras palabras, existe la personalidad, el carácter, las expectativas, los sueños, constituidos a partir de múltiples variables sociales, históricas, culturales, cognitivas, emocionales, que lo configuran como ser humano.

Figura 5.

Principio 4. Competencias blandas.



Fuente: elaboración propia.

Generalidades de la orientación psicopedagógica

Las generalidades dentro de la orientación psicopedagógica se constituyen como una línea global, que integra algunos elementos para la implementación de esta.

Traces objetivos académicos concretos, medibles, alcanzables

Cuando se inicia una orientación psicopedagógica, durante las dos primeras sesiones, se deberá realizar la entrevista y aplicar los instrumentos que se consideren en cada caso, con el fin de definir objetivos de orientación concretos, medibles y alcanzables durante el semestre. Es importante que el profesional no caiga en ambigüedades y múltiples objetivos, ya que esto impide proporcionar recursos que favorezcan los resultados de aprendizaje. Por ejemplo,

si se identifica que el estudiante necesita trabajar en sus hábitos de estudio, hay que concentrarse en el tema, explicarle al estudiante la ruta, el objetivo de los encuentros y cuál es el resultado que se espera del proceso. Adicional se debe mencionar esto cómo ayudará en su éxito académico.

Este ejercicio de trazar los objetivos debe estar vinculado a las capacidades del estudiante y al análisis también de sus limitaciones, con el fin de mitigar escenarios de estrés que pueden ser detonantes de crisis (Minsalud, 2018) y comprender el ritmo en sus procesos de aprendizaje y exigencias alrededor de la formación profesional asociadas en el mayor de los casos a los momentos evaluativos.

Orientar en rutinas y hábitos

La inmersión académica en la educación superior establece el cumplimiento de resultados de aprendizaje dentro de las rutas curriculares que integran cada plan de estudios. Para conseguir estos objetivos se debe establecer con el estudiante una ruta diaria, lo que implica organizar y distribuir el tiempo tanto en el tema netamente académico como tiempo de estudio fuera de clase: horas de lectura, de realización de trabajos, de consultas y de asesoría extraclase.

Igualmente, este ejercicio se debe llevar a cabo con actividades de la vida diaria. Por ejemplo, en personas con TLP, “se recomienda ofrecer programas de entrenamiento en habilidades de la vida diaria a aquellas personas con TLP que presentan deterioro funcional con objeto de mejorar su autonomía personal y su calidad de vida” (Generalitat de Catalunya Departament de Salut, 2011, p. 23). Por lo tanto, es importante monitorear que las rutinas diarias de los estudiantes puedan mantenerse, con el fin de garantizar una distribución del tiempo eficaz y eficiente para el rigor académico.

Monitoreo de apoyo de otros profesionales y toma de medicamentos

Los estudiantes que tienen diagnóstico por psiquiatría deben estar en su proceso de control médico mensual. Por lo que es necesario explorar que esto esté sucediendo, que el estudiante esté siguiendo las indicaciones del profesional y se tome los medicamentos. También si el alumno asiste a psicoterapia, es necesario hablar de esto y explorar que esté siguiendo las recomendaciones.

Es muy importante comprender que el éxito académico no depende solo del proceso de orientación psicopedagógica y de los ajustes razonables que se hayan implementado. También necesitan de estrategias de rehabilitación, psicoeducación, terapia y asistencia médica, en las que el estudiante este participando. La adherencia a cada una de estas estrategias permiten el éxito del proceso. Un estudiante que no toma sus medicamentos, no asiste a consulta psiquiátrica ni a procesos de psicoeducación es susceptible a caer en una crisis y ser hospitalizado. Esto puede conllevar a que pierda los avances de carácter académico que había logrado, aumentando las experiencias de frustración que afectan su meta profesionalizante.

Metacognición

Durante el proceso de orientación psicopedagógica se pueden establecer mecanismos para que el estudiante identifique sus formas de aprender y así descubrir las herramientas que sean de mayor éxito para su desempeño académico.

La metacognición es una forma de aprendizaje que busca en los estudiantes el “aprender a aprender” formando en ellos la autoconciencia y autorregulación, (Jaramillo Naranjo y Simbaña Gallardo, 2014). En este proceso se puede aplicar instrumentos de estilos de aprendizaje que son una base para ir afirmando, descubriendo y fortaleciendo las formas de aprender.

En este proceso también se puede abordar el inventario de habilidades metacognitivas (Jaramillo Naranjo y Simbaña Gallardo, 2014). Esto ayuda a identificar factores que se asocian al aprender y priorizar. Esto se debe fortalecer paulatinamente y diseñar múltiples alrededor de un solo aspecto que va posibilitando que el estudiante fortalezca sus formas de aprender desde sus propios análisis y recursos cognitivos.

Dispositivos de aprendizaje

Así mismo, es importante saber las limitaciones y potencialidades de los dispositivos de aprendizaje del estudiante: sensopercepción, motricidad, memoria y atención. Esto se hace con el fin de priorizar su abordaje durante cada semestre y así generar estrategias para su fortalecimiento en las sesiones de encuentro con el estudiante.

También se puede ejecutar la estrategia de remitirlo a actividades de la universidad a través de departamentos como Bienestar Universitario y sus actividades deportivas y culturales. De esta forma, el estudiante se integra a la vida universitaria y la actividad física y artística. Gracias a esto, se fortalecen aspectos, sensoriales, perceptivos y motrices, además de los escenarios de socialización que pueden ser relevantes para algunos casos.

Ya que se ha identificado lo siguiente:

[...] la falta de actividad física, dificultades para el uso del tiempo libre y condiciones medioambientales como la calidad del aire, el estrés urbano, y las exposiciones ocupacionales, determinan condiciones que impiden el derecho a una buena salud mental; así mismo la movilización y asentamiento de las personas en las zonas urbanas, donde habita el 76% de la población colombiana, las hace particularmente vulnerables a estos factores de riesgo. (Minsalud, 2018, p.18).

Por lo tanto, la capacidad instalada de las IES con relación a todos los servicios que están asociados a la promoción de la actividad física se constituye como un recurso invaluable convirtiéndose es un escenario que disminuye los factores de riesgo.

Trabajos en grupo

Es pertinente analizar la situación del estudiante con relación al trabajo en grupo, existe la posibilidad de que en diferentes diagnósticos como la esquizofrenia o TOC resulte difícil para el estudiante la construcción de relaciones pedagógicas desde la perspectiva del trabajo colaborativo. La razón es que su condición mental posee imaginarios poco empáticos y que no facilitan el aprendizaje para ninguno de los integrantes. De esta manera, es importante definir si el estudiante puede desarrollar este tipo de trabajos académicos o requiere algún tipo de flexibilización.

Prevenir ganancias secundarias

La ganancia secundaria son las oportunidades subyacentes al diagnóstico que el individuo consciente o inconscientemente usa de manera manipulativa para poner a su favor determinadas circunstancias. Así, en la orientación psicopedagógica se puede presentar esta situación, por lo que es importante que el estudiante comprenda que, si bien existen barreras en su aprendizaje, que probablemente dificultan la adaptación a los procesos académicos y las exigencias que de allí se derivan, debe asumir las responsabilidades propias de las actividades de la formación profesional.

Es importante mencionar que los acuerdos que surgen de los ajustes razonables deben cumplirse en los tiempos dispuestos y ajustarse a las rúbricas evaluativas. Estos estudiantes han de hacer los días quince, entregas, parciales, exámenes, y proyectos bajo los lineamientos de cada materia. De esta forma, se garantizan los resultados de aprendizaje.

Figura 6.

Generalidades de la orientación psicopedagógica estudiantes con discapacidad psicosocial en educación superior

- Generalidades de la orientación psicopedagógica.
- Trace objetivos psicopedagógicos, concretos, medibles y alcanzables.
- Orientar en rutinas y hábitos.
- Monitoreo de apoyo de otros profesionales y toma de medicamentos.
- Analizar dispositivos de aprendizaje.
- Implementar procesos de Metacognición.
- Evalúe la capacidad de trabajar en grupo.
- Prevenga ganancias secundarias.

Fuente: elaboración propia.

Herramientas recomendadas para orientación psicopedagógica

DOFA personal

La matriz del DOFA personal posibilita que el estudiante revise sus procesos personales a la luz de sus objetivos académicos y permite que el psicopedagogo comprenda desde la mirada subjetiva la lectura de los aspectos a abordar en las sesiones de orientación.

Test o cuestionarios de hábitos de estudio

Se sugiere aplicar el test de hábitos de estudio. Debe abarcar todas las categorías de este aspecto que le ayude a valorar al estudiante y si lo considera parte de los resultados para enfocar las sesiones. Se recomienda el cuestionario sobre hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de Oñate (2015).

Test de estilos de aprendizaje

Este instrumento posibilita reconocer el estilo de aprendizaje del estudiante, lo que permite identificar tendencias a ser pragmáticos teórico, reflexivo y activo. Así se puede orientar las estrategias de aprendizaje focalizando y potenciado en sus habilidades. Se recomienda usar *CHAEA*, adaptación de Alonso y Gallego por Maureira (2015).

Escritura creativa

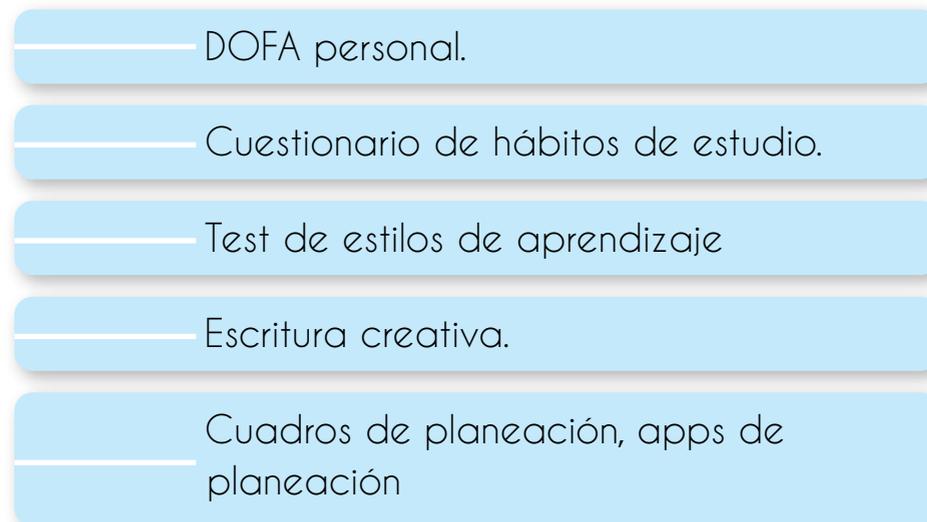
Permite construir espacios de creación que favorecen que el estudiante fortalezca dispositivos de aprendizaje asociados a los perfiles disciplinarios, con el fin de construir lazos identitarios con la profesión seleccionada. Este ejercicio se puede combinar con construcción de infografías como representación gráfica de lo que el estudiante escribe y así potenciar habilidades de síntesis.

Cuadros de planeación, apps de planeación.

Estos permiten que los estudiantes organicen sus tiempos y rutinas diarias, enfatizando que las actividades académicas deben tener un tiempo y espacio durante la semana, con el fin de ir consolidando las rutinas de la vida diaria. Todo esto depende de que el estudiante sugiera aplicaciones de planeación o esquemas de organización del tiempo.

Figura 7.

Herramientas para la orientación psicopedagógica



Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales

Los procesos de orientación psicopedagógica parten de una mirada diferencial que comprende al ser humano como sujeto histórico, psicológico,

político, familiar, social etc. Por lo tanto, es importante que el profesional trace la ruta del proceso de acompañamiento; así, en la experiencia de intervención se identifica si el estudiante construye un camino autónomo para reconocer su orientación, lo que posibilita mayor sincronía y adaptación al proceso.

Es importante tener cierres, dependiendo del propósito del ciclo de las sesiones, ya que es nocivo mantener procesos interminables. Se sugiere dividir el semestre en dos ciclos de orientación o, en casos especiales, hacer propósitos semestrales, con cierre de alcances que gradualmente acerquen al estudiante a procesos de monitoreo. No es recomendable un acompañamiento permanente, promoviendo el autoanálisis y la autogestión. Se tiene presente que el propósito es el éxito académico; si este se va consolidando, no es necesario establecer un proceso de acompañamiento durante toda la carrera, sino en los momentos del ciclo vital del proceso de formación profesional.

Finalmente es importante comprender que la vida académica y el camino de formación profesional necesitan de múltiples esfuerzos, diferentes ajustes a la vida diaria. Es decir, un estudiante universitario se puede enfrentar a la pérdida de asignaturas, repitencia y bajo promedio, los cuales no se deben significar como un fracaso. La naturaleza de los procesos de aprendizaje implica procesos cognitivos que no se dan en la inmediatez del tiempo. Por lo tanto, no alcanzar un resultado de aprendizaje en una materia X o Y no constituye una derrota.

Como conclusión es importante mencionar que la orientación psicopedagógica requiere de análisis permanentes que posibiliten procesos de adaptación a la vida universitaria comprendiendo la meta profesionalizante de la universidad e identificando las rutas para la graduación.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5.ª ed.)*. Madrid
- Bonnett, P. (2013). *Lo que no tiene nombre*. Bogotá.
- Brown, B. (2019). *Rumbling with Vulnerability: Empathy*. <https://brenebrown.com/wp-content/uploads/2019/07/Empathy-Primary-8-1-19.pdf>
- Cabanyes, J. y Monge, M. Á. (Eds.). (2017). *La salud mental y sus cuidados* (4a. ed.). <http://ebookcentral.proquest.com>
- De Fuentes, G. (2016). La 'nueva' discapacidad mental. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), 249-255.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
- Generalitat de Catalunya Departament de Salut. (2011). Guía de práctica clínica sobre trastorno límite de la personalidad. <https://consaludmental.org/publicaciones/GPCTrastornoLimitePersonalidad.pdf>
- González, L., López, S., Ortiz Hoyos, A., Díaz, A., Gómez, O., Otero, M. y Ortega, E. (s. f.). *Estigma y discapacidad psicosocial en el marco de los resultados en salud mental del conflicto armado en Colombia. Foco particular población indígena y afrodescendiente*. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Investigacion-estigma-y-discapacidad-psicosocial-final-1.pdf>
- Jaramillo Naranjo, L. y Simbaña Gallardo, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16, 299-313. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846097014>
- Maureira Cid, F. (2015) CHAEA-36: adaptación del cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje para estudiantes de educación física de Chile. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(3), 1133-1152. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2015/epi153m.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud] (2018). Política Nacional de Salud mental. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/politica-nacional-salud-mental.pdf>
- Munevar, D. (2004). Pedagogías de la vida académica. Reflexiones estudiantiles desde la universidad pública. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 2, 1-22.
- Muñoz Zapata, A. y Chaves Castaño, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, 16, 123-143.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Oñate, C. (2015). *Cuestionario sobre hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje (H. E. M. A.)* http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/41701377/moodle2/pluginfile.php/150/mod_resource/content/1/Cuestionario%20de%20Estudio%20HEMA.pdf
- Saint-Exupéry, A. (1943). *El Principito*. Editorial el Ateneo.
- Von Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores*, 7, 221-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400715>



INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS DIVERSAS

Angela Gisselle Lozano Ruiz³

³. Psicóloga de la Universidad Javeriana. Magíster en Psicología con énfasis en investigación de la Universidad de los Andes. Docente de pregrado y supervisora de prácticas en psicología clínica y psicología educativa del Politécnico Grancolombiano. Correo electrónica: angelalozanor@gmail.com

El acompañamiento psicológico a estudiantes con necesidades educativas especiales se debe orientar de acuerdo con las necesidades identificadas, que suelen estar relacionadas con: “a) las características de la persona, a las que se le añade la dificultad o la deficiencia; b) limitaciones en el acceso a recursos y servicios, y c) dificultades de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad” (Luque Parra, 2009, p. 208).

Este proceso de acompañamiento requiere, por parte de los intervinientes, protocolos de atención que respondan a las particularidades de los estudiantes y desde los que se validen las necesidades emocionales, cognitivas, fisiológicas y comportamentales (Linehan, 1997). De esta manera, se puede reconocer las condiciones diferenciales, que los enmarcan como una población particular en los contextos psicosocial, biológico y personal. No obstante, este grupo comparte las necesidades educativas de cualquier estudiante universitario.

Así, este capítulo pretende compartir la experiencia de psicólogos clínicos que han acompañado estudiantes a través de procesos terapéuticos desarrollados desde el Centro de Psicología del Politécnico Grancolombiano. Allí se hace un acompañamiento integral a los estudiantes para aportar a una formación no solo académica, sino personal, social, cultural y familiar.

Entonces el acompañamiento psicológico se concentra en aportar a una formación para la vida. Como bien lo identifican Marrero *et al.*:

Una educación para la vida debe responder a las necesidades sociales, entre ellos: problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida. En tal sentido, urge la necesidad de prevenir situaciones como estas, debido a su incidencia en el desempeño del estudiante no solo durante su etapa académica sino también en el ámbito laboral (2018, p.3).

Considerando lo anterior, es importante mencionar que estas experiencias se concentrarán en tres elementos de análisis principales: el papel de la formulación clínica; la articulación de la valoración clínica con la neuropsicología y otras especialidades, y las técnicas abordadas desde los enfoques conductual y sistémico.

Para iniciar será preciso contextualizar el espacio desde el que se presentan los servicios de Consulta Externa Psicológica (CEP). El Centro de Psicología de la Universidad es un espacio que brinda servicios de baja complejidad. A su vez, integra la investigación y la formación académica de estudiantes del programa de psicología. Además, es un servicio que ha dado la apuesta a articular su trabajo con las áreas de consejería académica, admisiones y el comité de inclusión. Lo anterior tuvo el propósito de complementar las herramientas brindadas a estudiantes con condiciones especiales, que requieren una gestión integral del riesgo en salud. De este modo, se logra manejar de manera efectiva las situaciones problemáticas de la vida cotidiana universitaria y familiar del estudiante.

El papel de la formulación clínica en la intervención terapéutica

Teniendo el panorama previo, abordar los pacientes del servicio de psicología requiere de la exploración de la problemática, las áreas de ajuste, los antecedentes que han contribuido al problema, las características de la personalidad, la conformación familiar y sus características, los factores de riesgo y protección, las expectativas y otros elementos que el terapeuta considere relevantes en el proceso de evaluación e intervención (figura 1).

Entonces, la formulación clínica resulta ser una estrategia metodológica que permitirá organizar y comprender la información recolectada en la evaluación e intervención. De acuerdo con Quant (2013) permite:

Delimitar los problemas de relevancia clínica que presenta el consultante; establecer las variables relacionadas con la adquisición y mantenimiento del problema; y estructurar un plan de intervención que favorezca el cumplimiento de objetivos terapéuticos y metas clínicas (p. 161).

Los psicólogos de enfoque sistémico del servicio de psicología de la universidad entrevistados manifiestan que la formulación clínica es una especie de mapa que permite moverse dentro del proceso terapéutico; este es importante para ir visualizando cómo se va a mover uno allí —en la terapia—. En el enfoque sistémico no se explicita como formulación clínica, pero sí hay un mapa del proceso terapéutico, que inicia reconociendo el motivo de consulta, e identificando desde allí el planteamiento del problema (Ricardo Cepero, comunicación personal, 19 de febrero de 2021).

Tabla 1.

Componentes para considerar en la formulación clínica

Exploración de la problemática
El motivo de consulta incluye las variables de tiempo, y factores que mejoran y empeoran la problemática.
Áreas de ajuste
Análisis de áreas vitales que se consideran relevantes en la comprensión de la problemática (personal, familiar, académica, laboral, recreativa, sexual).
Antecedentes
Explorar los factores personales, sociales o biológicos que contribuyen a la problemática actual.
Características de la Personalidad
Rasgos orientados a la extraversión, estabilidad emocional, responsabilidad, amabilidad y/o intelecto (Cupani & Lorenzo-Seva, 2016).
Conformación Familiar
Genograma que incluya las personas que conforman el núcleo familiar y el tipo de relaciones.
Factores de Riesgo
Componentes personales, sociales o biológicos que puedan empeorar la problemática.
Factores de Protección
Componentes personales, sociales o biológicos que puedan proteger a la persona de la problemática.

Fuente: elaboración propia.

En la definición de la problemática, desde el enfoque sistémico es relevante resaltar las relaciones en torno a un mismo. De este modo, en los casos en los que la persona está sola, se identifica cómo convoca a otros a través de las historias y la narrativa. Por el contrario, cuando se tiene la perspectiva de varias personas del núcleo familiar en el problema, cada uno plantea posturas diferentes que aportan a la comprensión de este.

De este modo, se exploran las diferentes perspectivas que definen la problemática. Seguidamente se exploran las soluciones intentadas fallidas, que hacen parte del problema, para finalmente establecer un diagnóstico de carácter relacional (Ricardo Cepero, comunicación personal, 19 de febrero, 2021).

Consecuentemente, el diagnóstico en el CIE-11 sirve como un punto de referencia. Aquí lo llamamos una “metáfora para comprender el trastorno”, pero básicamente es entender lo que está sucediendo en las relaciones que hacen que se mantenga el problema allí. En consecuencia, se evalúa la conyugalidad, la parentalidad, las relaciones fraternas y otros elementos relacionales con otros subsistemas: cómo está el trabajo, cómo está con la pareja, los amigos y la comunidad. De esta forma, se puede tener una idea de lo que sucede en el sistema (Ricardo Cepero, comunicación personal, 19 de febrero, 2021).

Ahora bien, como se mencionaba al iniciar este capítulo, el servicio de psicología apunta a los elementos de intervención en salud mental y formación académica de estudiantes del programa de Psicología. Por lo tanto, la formulación de caso como estrategia metodológica resulta siendo un componente de alto valor para comprender la problemática del paciente y su intervención, así como una herramienta para la formación profesional del estudiante.

En concordancia con lo anterior, Ballesteros de Valderrama *et al.* (2019) refieren que “la formulación de caso y la retroalimentación son tanto habilidades que se aprenden y se enseñan en la supervisión como procedimientos para la enseñanza de habilidades” (p. 8). De esta forma, en la formación de los estudiantes, se propone que los elementos de la formulación de caso estén presentes desde la primera entrevista y que incluya las diferentes fases en el encuentro con el consultante (Ricardo Cepero, comunicación personal, 19 de

febrero, 2021). De esa manera, la entrevista le ayudará al estudiante organizar y jerarquizar las problemáticas que presenta el paciente. Además, promueve en el estudiante la metacognición, con la que verifica cómo está llevando el proceso terapéutico, desde la identificación de las áreas de ajuste más afectadas en el paciente hasta el fortalecimiento en las habilidades de escritura clínica (Oscar Rodríguez, comunicación personal, 25 de febrero, 2021).

Desde el enfoque sistémico, se propone iniciar con la fase social, la cual busca establecer *rapport*. Luego se realiza el establecimiento del *setting*, para definir el funcionamiento del proceso terapéutico, quiénes estarán en la consulta, el número de sesiones con las que se iniciaría, la duración de las sesiones y la estructura de estas. Posteriormente se plantea el problema, donde se indaga el motivo de consulta. Luego, se pasa a la interacción, donde se pregunta la información relevante al caso y complementaria a la comprensión del motivo de consulta. Luego, está la exploración de las soluciones intentadas fallidas, para evaluar qué tan efectivas han sido o cómo están atrapados en esas soluciones intentadas generando desde aquí unas ideas iniciales para iniciar el plan de intervención. La última fase será la devolución, que incluye el reconocimiento de los factores positivos del paciente desde la asistencia a consulta, hasta los esfuerzos realizados en sus relaciones interpersonales. Esto se complementa con las comprensiones que ha tenido el equipo terapéutico y con las prescripciones, de esta manera se mantiene al paciente activo durante la semana con tareas que aporten al proceso y que tengan unos efectos particulares (Ricardo Cepero, comunicación personal, 19 de febrero, 2021).

Por otra parte, el acercamiento desde el enfoque conductual en la formulación clínica, aunque no dista del enfoque sistémico, categoriza la información en cinco elementos:

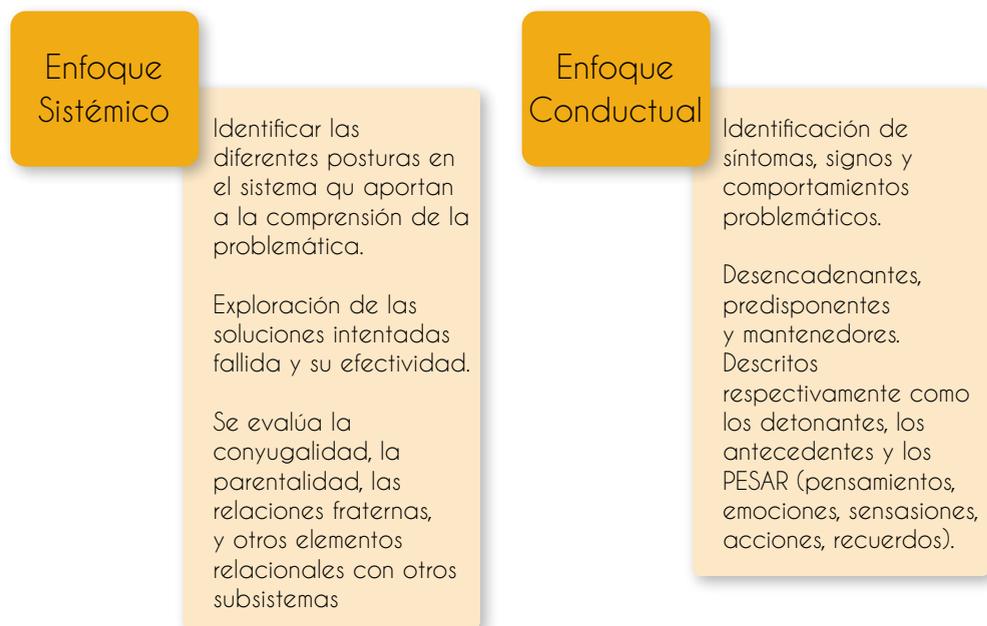
1. La presentación del problema que se centra en la descripción de síntomas y signos.
2. Los factores precipitantes, aquellos elementos que desencadenan la presencia del problema.
3. Los factores de predisposición, que son los antecedentes biopsicosociales.

4. Los factores perpetuantes, los cuales son establecidos como aquellos elementos que mantienen la problemática.
5. Los factores protectores, comprendidos como los recursos del consultante para hacer frente a la problemática (Berk *et al.*, 2012).

Para concluir con el papel de la formulación clínica en el proceso terapéutico, los profesionales del servicio coinciden en que esta permite organizar los datos para definir los elementos de la intervención y resulta de gran utilidad para guiar la supervisión de los estudiantes de psicología en formación. En la figura 2 se muestra los principales aportes del enfoque sistémico y conductual que facilitan la comprensión de los procesos centrales que atañen la atención psicológica.

Figura 2.

Aportes del enfoque sistémico y el enfoque conductual en la formulación clínica



Fuente: elaboración propia.

La articulación de la valoración clínica con la neuropsicología y la psicoterapia

Los conocimientos que adquiere un estudiante universitario durante su formación deben ir acompañados del desarrollo y fortalecimiento de habilidades cognitivas blandas y duras.

De este modo, es fundamental que el terapeuta en el acompañamiento al estudiante reconozca cinco factores que serán determinantes explorar y comprender para definir el curso a seguir. Cuando se trata de una discapacidad asociada a una lesión cerebral, el primer factor que será necesario explorar es la extensión y localización de la lesión (Ardila y Rosselli, 2007), para comprender las funciones cognitivas que pueden estar implicadas y que requieren mayor atención en la estimulación requerida para el desarrollo de las habilidades blandas y duras requeridas para la mejor adaptación.

El segundo factor para considerar es la edad, considerando el principio de Kennard. En este, se nota que la plasticidad cerebral es menor a medida que aumenta la edad, lo cual puede requerir un mayor esfuerzo con la adquisición de ciertas habilidades.

En concordancia con lo anterior, un tercer factor es la etiología del daño cerebral, que tiene un impacto importante en el pronóstico. El cuarto factor hace referencia al tiempo en el que se establece la lesión: si la aparición de la lesión es progresiva dará mayor tiempo de reestablecer las posibles funciones afectadas, mientras que los daños serán mayores si el establecimiento de la lesión ocurre de manera súbita.

El último factor se relaciona con el tiempo que transcurre desde el accidente hasta el inicio del proceso de rehabilitación. Para esto, se tiene en cuenta que el pronóstico de recuperación mejorará entre menos tiempo transcurra (Ardila y Rosselli, 2007).

Ardila (2016), en un curso sobre la organización cerebral del lenguaje, comentaba la necesidad de reestructurar las evaluaciones neuropsicológicas.

Para esto, consideraba los avances actuales en la tecnología que posiblemente han generado cambios en la reestructuración cerebral de los jóvenes, lo cual llevaba a plantear varios interrogantes:

- ¿Cuál es la reestructuración cerebral que ocurre en un joven que procesa mayor información en un menor rango de tiempo con el acceso a Internet?
- ¿Qué cambios cerebrales ocurren al dirigir las funciones motoras mayoritariamente a los dispositivos electrónicos?
- ¿Cómo estos constantes cambios que nos trae la tecnología impactan en la adaptación de estudiantes con necesidades educativas especiales?
- Por último, ¿qué ajustes se requieren realizar en la valoración y tratamiento neuropsicológico que permitan adaptarse a estos nuevos hábitos y necesidades de los escolares?

En este mismo curso (Ardila, 2016), una psicóloga española habló sobre un caso que le había sido remitido. Una mujer llevaba varios años en psicoterapia con un diagnóstico de depresión mayor sin signos de recuperación. Así, se decidió hacer una valoración interdisciplinar en la que se completaron estudios desde neuropsicología y neurología. Se encontró que la paciente tenía una lesión en el lóbulo frontal y que cumplía con criterios de un síndrome apático o *pseudodepresivo*.

Este caso me llevó a reflexionar sobre la importancia de articular, o por lo menos reconocer (sino se tiene la experticia), el papel de la neuropsicología en los procesos terapéuticos con personas que tienen una condición diferencial. Grau (2003) resalta que:

Niños con enfermedades crónicas —grandes prematuros, tumores cerebrales, y SIDA— tienen riesgo de desarrollar secuelas neurológicas que van a influir negativamente en el desarrollo posterior del niño. Por esto, es imprescindible establecer programas de atención temprana que minimicen los efectos negativos de estas secuelas (p. 21).

Así, en el proceso de valoración inicial por psicología es relevante llevar a cabo en estos pacientes pruebas de tamizaje, con lo cual se puede tener un acercamiento inicial al estado cognitivo del paciente; de ser necesario hay que ejecutar las remisiones correspondientes para complementar el tratamiento psicoterapéutico en curso.

Las técnicas abordadas desde los enfoques conductual y sistémico

El enfoque sistémico

A través de una comprensión del sistema se reconocen y plantean las hipótesis circulares, en donde el comportamiento de A es causado y causa el comportamiento de B. Por esta razón, la comprensión no es una causalidad lineal, sino una causalidad circular, un multiverso de causas. De acuerdo con Linares (2012), el diagnóstico relacional se establece con la integración de los sistemas. Para este autor, la depresión es uno de los trastornos que ha tenido mayor auge en su tratamiento por parte de psiquiatras como en algún momento lo fue la histeria.

Así, podríamos traer a este capítulo el caso de una mujer deprimida y evidenciar cómo sus interacciones conllevan a la comprensión de un diagnóstico relacional. El diagnóstico relacional de la depresión se ejemplifica en esta joven. Durante su infancia y adolescencia hizo las cosas muy bien en su hogar, siguió todo aquello que le solicitaban e incluso llegó a adoptar el papel de cuidadora con sus hermanos. Esto definía las relaciones con sus hermanos incluso como parentalizadas; sin embargo, a pesar de sus esfuerzos, estos no fueron reconocidos y además invalidados. Con el tiempo esta joven entró en una desesperanza y posteriormente en su relación de pareja, buscó convalidar su situación, que finalmente se agravó en un episodio de depresión. Así, el diagnóstico se vincula con las relaciones que se han formado con el otro (Linares, 2012, citado por Ricardo Cepero, comunicación personal, 19 de

febrero, 2021). A propósito de lo anterior Grau refiere: “Cuando un niño enferma, también la familia enferma con él, por lo que los tratamientos deben ser integrales y referidos a todo el núcleo familiar” (2003, p.14).

Hay otros elementos se derivan del enfoque sistémico en las relaciones, como la triangulación. Allí se coloca al sujeto en una posición jerárquica diferente al resto del sistema. Por ejemplo, el caso de un adolescente que queda triangulado en un conflicto de pareja, al convertirse en el mensajero de los papás, por lo cual queda atrapado en un conflicto de lealtades. Por otra parte, en la consulta se pueden llegar a hacer alianzas con el miembro que no está en terapia para generar una perspectiva diferente a la que tiene el paciente (Ricardo Cepero, comunicación personal, 19 de febrero, 2021).

El enfoque conductual

En contraparte, el enfoque conductual es un modelo que busca la modificación de la conducta. Sin embargo, la evolución de este enfoque en sus tres olas muestra diferentes momentos y técnicas de acercamiento a la problemática. Iniciando con el conductismo radical que se centra en el manejo de contingencias; en la segunda ola aparecen todas las técnicas cognitivo-conductuales, y en la tercera ola aparecen las terapias de tercera generación, con un acercamiento que busca integrar los fundamentos del conductismo, la dialéctica y el budismo.

Las técnicas del enfoque conductual están dirigidas al aumento o la disminución de conductas, usando el modelamiento. En niños es usual encontrar el uso de la economía de fichas o el tiempo fuera. Hay otras técnicas como la desensibilización sistemática, la inundación o las aproximaciones sucesivas dirigidas a la disminución de la ansiedad. La autorregulación de la conducta y el afrontamiento del estrés puede incluir técnicas orientadas al entrenamiento de habilidades sociales. También, se enseñan habilidades en la detención de cogniciones y construir una postura centrada en la solución de problemas.

Las terapias de tercera generación articulan las técnicas previamente mencionadas y adoptan una postura centrada en la dualidad de aceptación y

cambio. Así en la terapia dialéctico conductual (DBT) cobra importancia la triangulación entre los fundamentos del conductismo, la dialéctica y el budismo, desde el que se entrena en cuatro áreas de habilidades al individuo y a su entorno familiar: *mindfulness*, tolerancia al malestar, regulación emocional y efectividad interpersonal. Lo anterior se establece a partir del análisis en cadena de la problemática actual y el análisis de soluciones para los diferentes componentes de la problemática (Koerner, 2012).

Para finalizar, se identifica que hay componentes en los que convergen los enfoques sistémico y conductual, que no son propios de las técnicas, sino de los componentes desde los que se desarrolla el proceso psicoterapéutico. Por ejemplo, los objetivos terapéuticos se construyen para y con el paciente, la familia o la pareja consultante, y los indicadores de cambio, que se definen a partir de las expectativas que tiene el consultante del proceso. Además de centrar una atención al estudiante que le permita desarrollar competencias necesarias en el contexto universitario, como la comunicación, la regulación emocional, la confianza en sí mismo, el pensamiento crítico, la planificación, la organización y la flexibilidad cognitiva.

Del mismo modo, es importante resaltar que en la formulación clínica realizada para comprender la problemática y guiar la intervención será necesario en algunos casos articular el campo de la neuropsicología. Allí se evalúan con mayor detenimiento factores biológicos que pueden comprometer el funcionamiento cognitivo, físico y emocional del estudiante. Además, hay factores como “a) la personalidad y los factores intelectuales; b) la motivación, y 3) la existencia de trastornos asociados” (Ardila y Rosselli, 2007, p. 287). Estos pueden estar directamente relacionadas con el funcionamiento de ciertas habilidades cognitivas.

Asimismo, será fundamental explorar el trabajo de otras áreas académicas o externas a la institución académica, para articular las acciones con las demás áreas y disciplinas que intervienen y para complementar la labor del profesional de psicología.

Considerando lo anterior, cabe resaltar que el trabajo con los estudiantes universitarios que presentan necesidades educativas especiales se ha desarrollado

a través de espacios de intervención psicoterapéutica individual. Para esto se mantienen componentes y técnicas de intervención psicológica basados en la evidencia desde los diferentes enfoques de los psicólogos de CEP. Lo anterior se articula con el trabajo tanto de otras áreas de la universidad como del Comité de Inclusión. Con este último, a su vez, nos conectamos con otras áreas de la universidad como Consejería Académica, Admisiones y Bienestar Universitario, equipos que trabajan en pro de realizar un seguimiento interdisciplinar al estudiante. En algunos casos nos vinculamos con las familias para lograr un mayor alcance en la cobertura de las necesidades identificadas, contribuyendo a los objetivos establecidos junto con el estudiante, su familia, y el equipo interdisciplinar interviniente.

Referencias bibliográficas

- Ardila, A. (2016). *Organización Cerebral del Lenguaje en el S. XXI*. Universidad de los Andes.
- Ardila, A y Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. Manual Moderno.
- Ballesteros De Valderrama, B., Bazzani-Orrego, D., Brandwayn-Briceño, N., Lasso-Báez, R; Muñoz-Martinez, A., Novoa-Gómez, M., ..., Restrepo-Vélez, D. (2019). Características de la supervisión clínica en las terapias conductuales: un análisis del proceso de supervisión clínica. *Universitas Psychologica*, 18(4), 2-14.
- Berk, M., Conus, P., Hasty, M., y Macneil, C. (2012). Is diagnosis enough to guide interventions in mental health? Using case formulation in clinical practice. *BMC medicine*, 10(111), 1-3.
- Cupani, M., y Lorenzo-Seva, U. (2016). The development of an alternative IPIP inventory measuring the Big-Five factor markers in an Argentine sample. *Personality and Individual Differences*, 91, 40-46.
- Grau, C. (2003). Capítulo 66: Necesidades Educativas Especiales Derivadas de Problemas Crónicos de Salud. *Enciclopedia de Educación Infantil*. Aljibe.
- Koerner, K. (2012). *Doing Dialectical Behavior Therapy A Practical Guide*. The Guilford Press.
- Linares, J. (2012). *Terapia Familiar Ultramoderna. La Inteligencia Terapéutica*. Herder Editorial.
- Linehan, M. M. (1997). Validation and psychotherapy. En A. C. Bohart y L. S. Greenberg (Eds.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (pp. 353-392). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10226-016>
- Luque Parra, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(3-4), 201-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009>

Marrero, O., Mohamed, R. y Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18.

Quant, D. (2013). Formulación clínica de caso: aspectos metodológicos. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(2), 160-172.



VER PARA CREER: HABLEMOS DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL POLITECNICO GRANCOLOMBIANO

Diana Álvarez⁴

4. Profesional en negocios internacionales del Politécnico Grancolombiano. Magíster en gerencia estratégica de mercadeo del Politécnico Grancolombiano. Coordinadora del programa de becas, recaudación de fondos y RSU del Politécnico Grancolombiano. Correo electrónico: dclozanoalv@poligran.edu.co; dianalvarez30@gmail.com

En la actualidad, uno de los grandes retos que tienen las Instituciones de Educación Superior (IES) es la relación con el entorno, de allí subyace una preocupación por las consecuencias sociales y ambientales de la actividad humana y de las organizaciones. De acuerdo con lo anterior, la responsabilidad social es el movimiento que consolida diversas iniciativas y aproximaciones que contribuyen a la creación del tejido social de nuestro país.

Para el Politécnico Grancolombiano, es fundamental incrementar las oportunidades de formación en educación superior para más colombianos, a través de estrategias que apoyan a la población estudiantil y en especial la población con mayores riesgos y vulnerabilidad. En consecuencia, la institución diseñó el programa de responsabilidad social “Huella Grancolombiana”, conformado por programas que le apuestan a la educación incluyente, invierte en el capital humano, el entorno y la relación con sus diferentes grupos de interés para la construcción de un mejor país, a través de planes escalables, replicables y sostenibles. Esto se hace por medio de alianzas estratégicas con proveedores, aliados, Gobierno y empresas del sector público y privado.

Así mismo, el Fondo de Becas es un programa orientado al apoyo y estímulo de la excelencia académica, los logros deportivos, académicos y culturales,

a través de alianzas estratégicas que posibiliten el acceso a la educación superior para disminuir las limitaciones económicas

La necesidad de una mayor implicación por parte de las IES con su entorno y la mayor rendición de cuentas con la sociedad se han puesto en manifiesto en diferentes declaraciones sobre reconsiderar de manera exhaustiva su misión y visión, así como las expectativas y relaciones con los diferentes grupos de interés. Era obvio que las universidades no podían quedarse alejadas de la reflexión sobre responsabilidad social, que ya muchas empresas han desarrollado durante los últimos años, no solo porque ellas también son organizaciones, sino porque además les toca formar a los futuros profesionales que laborarán en las empresas, a los futuros ciudadanos, que tendrán que promover democráticamente los derechos humanos, y a los futuros funcionarios que tendrán a su cargo el bien común en nuestro mundo globalizado. Por esto, hoy en día, más universidades quieren promover y practicar la RSU, sobre todo en nuestra región, y podemos decir que se convertirá en uno de los temas prioritarios de discusión en la agenda institucional. (Vallaey, 2009).

Como resultado, el presente escrito es el esfuerzo más reciente respecto al diálogo y aplicación de la responsabilidad social universitaria aplicado a la Institución Politécnico Grancolombiano, con el objetivo de explorar los procesos de gestión desarrollados por esta IES. De esta forma se busca discutir sobre las posibles tácticas que favorezcan a los estudiantes el acceso y la permanencia en la educación superior.

El desarrollo de este capítulo está dividido en los siguientes apartados. En primer lugar, se describirán las prácticas del eje de responsabilidad y proyección social de la Institución, definiendo los siguientes aspectos fundamentales: el programa de becas y el sistema de recaudación de fondos. Esto se hace con el propósito de conocer los procesos operativos que promueven el acceso a la educación superior, el cual apoya especialmente a aquellas personas con dificultades económicas y con méritos académicos.

Además, se puntualizarán aspectos relevantes sobre la gestión del programa de atención del programa de becas del Politécnico Grancolombiano, resaltando los apoyos de tipo psicosocial, que agrupan diversas actividades

centradas en el ser humano, y generan un reconocimiento de las necesidades básicas, en sus múltiples áreas de desarrollo (social, familiar, laboral, afectivo, entre otras). Como resultado favorecen la formación integral del estudiante becado.

Por último, se expondrá una discusión que permitirá vislumbrar el impacto de la institución en relación con su postura frente a la responsabilidad social universitaria desde el eje de becas y beneficios. Por esto, se describirán los métodos y procedimientos aplicados para la obtención de la información, a partir de los cuales se describen en los hallazgos, evidencias y conclusiones provenientes de este análisis. En suma, se discutirán algunas de las herramientas de gestión corporativa que el Politécnico Grancolombiano considera para elevar el grado de importancia y gestión respecto a la responsabilidad social universitaria.

Fundamentación teórica de la responsabilidad social universitaria

La responsabilidad social es un concepto que subyace del desarrollo sostenible. Esta última noción refiere a la preocupación por las consecuencias ambientales y sociales de la actividad humana o de las organizaciones. La exigencia ética de sostenibilidad invita a redefinir los modelos de gestión de las organizaciones y los territorios locales, nacionales y regionales (Vallaey *et al.*, 2009).

En línea con lo anterior, el camino más práctico para definir la responsabilidad social universitaria pasa por considerar los impactos que la institución genera en su entorno. A grandes rasgos pueden ser agrupados en cuatro categorías: organizacional, educativa, cognitiva y social. De acuerdo con el esquema, el eje vertical es común a cualquier tipo de organizaciones (todas generan impactos laborales, ambientales y sociales), mientras que el eje horizontal corresponde específicamente a las instituciones de aprendizaje y conocimiento (podríamos designarlo como eje académico) (Vallaey *et al.*, 2009).

Sin embargo, esta aproximación al concepto de *responsabilidad social* universitaria se centrará en los impactos sociales, donde la universidad tiene un peso en cuanto referente y actor que puede promover el progreso, crear capital social, vincular a los estudiantes con la realidad exterior, hacer accesible el conocimiento a todos, etc. En consecuencia, la universidad responsable se pregunta cómo puede acompañar el desarrollo de la sociedad y ayudar a resolver sus problemas fundamentales (Vallaeyes *et al.*, 2009).

Debemos aprovechar la sinergia del momento que estamos viviendo en materia de educación; de esta forma se podrá definir los objetivos de una organización. Estos descansarán en tres pilares fundamentales: su identidad, sus actuaciones y la forma en la que se comunica con la sociedad. Todo lo anterior va a condicionar las actividades de las IES, que, van a requerir con mayor intensidad la aplicación y desarrollo de modelos de responsabilidad social (Cuesta *et al.*, 2010).

En el contexto anteriormente descrito, el Politécnico Grancolombiano continúa fortaleciendo su sistema interno de aseguramiento de la calidad que contemple una estructura administrativa y académica. Esto se hace con mecanismos de selección y evaluación, así como un seguimiento sistemático en todos los programas que aportan al quehacer de la responsabilidad social universitaria. Este hecho deriva de la responsabilidad y proyección social como filosofía misional de la universidad ante las necesidades de mejora del entorno académico, social y económico,

Hay que mencionar además que es función de la educación superior promover el desarrollo e innovación social, para abordar los problemas de la nación y sus territorios. Así, el Politécnico Grancolombiano trata de construir el tejido social.

Conforme a lo anterior, se efectuará la descripción del sector educativo en el ámbito nacional, con el fin de contextualizar y evaluar el mercado en el que se desenvuelve el Politécnico Grancolombiano.

Cabe señalar que las instituciones de educación superior en Colombia han consolidado sus funciones sustantivas en el marco del compromiso social, que contribuye a superar las brechas de desequilibrio y posibilitan el desarrollo del país. Esta interacción se logra mediante la articulación de funciones sustantivas: docencia, proyección social, investigación, en el marco de los

principios misionales. Para el caso del Politécnico Grancolombiano se asume como una responsabilidad social universitaria (RSU).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2021), el Índice de Progreso de la Educación Superior⁵ busca proporcionar referentes sobre los avances y las diferencias regionales en materia de educación superior. Muestra que Bogotá, Boyacá, Quindío, Santander, Caldas, Antioquia y Risaralda son las siete regiones que presentan mejores resultados. Este hecho coincide con el crecimiento del Politécnico Grancolombiano en las regiones Antioquia Norte, Sur Occidente y Centro Oriente. A su vez, estos avances están articulados con el programa de becas, recaudación de fondos, la oficina de inclusión, el área de permanencia y la oficina de proyección y responsabilidad social.

Eje de responsabilidad y proyección social

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2021) refiere que, en el país, el sistema educativo cumple un papel estratégico en el crecimiento y desarrollo económico y social. Esto porque aporta al progreso de cada una de las personas y de las sociedades en conjunto.

Por su parte, la Ley 30 de 1992 plantea

[...] la extensión y la proyección social como una función sustantiva de la universidad que tiene como propósito el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios, en orden a aportar en la solución de sus principales problemas, a participar en la formulación y construcción de políticas públicas y a contribuir a la transformación de la sociedad desde una perspectiva de democratización y de equidad social, política y cultural.

5. Este instrumento combina indicadores de acceso, logro educativo y calidad de la educación.

La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (Gobierno nacional, 2020).

En cuanto al desarrollo social, ambiental y económico del país, es uno de los objetivos misionales para el Politécnico Grancolombiano. Como resultado, la dirección de Huella Grancolombiana se establece como el sistema de responsabilidad social, con énfasis en la generación y promoción de proyectos con impacto regional, por medio de programas replicables y sostenibles, que son fortalecidos por las alianzas estratégicas con el gobierno, proveedores aliados, además de empresas del sector público y privado (Reglamento del Programa de Becas, 2021).

Por tanto, lo anterior da cuenta de la existencia de una estructura funcional, compuesta por la Rectoría y tres vicerrectorías: académica, financiera y de operaciones. Este sistema se enfoca en 7 lineamientos, que garantizan la eficiencia operacional, optimizan el modelo de servicio, promueven las alianzas y la responsabilidad social (Politécnico Grancolombiano, 2012).

Programa de atención a becados de Huella Grancolombiana

Soportando el objetivo de este programa, se fortalece el equipo de becas, con un equipo de profesionales en las ciencias humanas (principalmente psicólogos). Estos acompañan a los estudiantes, en dos momentos:

- Desde el inicio (convocatoria) y a partir de su interés en el programa, los profesionales brindan apoyo, acompañamiento individual, orientación a los postulantes y recolectan información para su estudio de caso, por medio de diversas acciones.
- Durante su permanencia como becarios, se implementa un programa de atención especializado, que responde a las necesidades

de la población de interés. Hay tres tipos de apoyo: psicosocial, académico, además de la remisión y contacto con terceros, los cuales, a su vez, están compuestos por diversas actividades con el objetivo de aportar a la sostenibilidad del beneficio, contribuir a los índices de permanencia y graduación oportuna.

Detallando el programa de atención, se resaltan los apoyos de tipo psicosocial, que agrupan diversas actividades centradas en el ser humano, lo que genera espacios de desarrollo humano, de orientación vocacional y trabajo con familias. Esto se hace con el fin de potenciar la implementación del programa de atención con el becado, aportar a la sostenibilidad y contribuir a la permanencia de la población.

Es indispensable para el equipo del programa de becas disponer de información sólida sobre las particularidades de los grupos de interés. Estos datos abordan desde características psicosociales, información sociodemográfica, antecedentes académicos, aspectos de salud hasta del área recreativa, entre otros. Esto busca implementar estrategias cada vez más ajustadas a la necesidad del estudiante, buscando un mayor impacto positivo en la condición a intervenir.

Por su parte, las acciones de apoyo que se brindan a los becados no solo se encaminan al fortalecimiento de la permanencia y la prevención de la deserción, sino también a beneficiar a las familias, al Estado y las instituciones que incurren en altos costos sociales y económicos cuando no se culminan los estudios. De esta manera, el programa de atención es una herramienta que promueve la permanencia, bienestar y desarrollo de los estudiantes, entendiéndose como un insumo para la generación de planes y programas conducentes a este fin (Rojas, 2010).

Caracterización de la población becada

En la actualidad, para la ejecución de las múltiples estrategias dispuestas para los becados, se consideran datos cualitativos, recolectados a lo largo de

la experiencia de los profesionales del equipo y dado su ejercicio riguroso en el estudio de los casos. Por esta razón, se ha aprovechado el insumo disponible de forma inmediata y se reconoce el favorable impacto. No obstante, con el ánimo de fortalecer el ejercicio del área, se propuso un instrumento para recoger estos datos.

La problemática actual radica en que no se dispone de información detallada y completa sobre los estudiantes que reciben acompañamiento, dada su relación con el programa de becas de la institución, en las áreas de desarrollo de la persona que se requieren para implementar acciones que respondan a sus necesidades. Por lo tanto, un ejercicio juicioso y completo de caracterización ofrecería una mayor información de la población estudiantil, con el fin de que los esfuerzos en el tema estén ajustados a la realidad institucional. Como resultado, hay un mayor impacto en la comunidad y más resultados positivos de las diversas estrategias aplicadas.

Por lo cual, este proyecto se ha enfocado en:

- Desarrollar un instrumento de recolección de información que pueda ser estandarizado en el programa de becas, para caracterizar su población objetivo.
- Describir características demográficas como sexo, edad, estado civil, lugar de nacimiento, entre otras; socioeconómicas, como ingresos familiares, estrato socioeconómico, tipo de vivienda; académicas, como nivel de estudio, continuidad académica, promedio, nivel de instrucción familiar, etc., y variables psicosociales, como orientación vocacional, proyecto de vida, utilización del tiempo libre, intereses, etc.
- Reconocer aspectos que requieren atención en los estudiantes (variables de riesgo), a partir de los aspectos analizados.

Se sigue la definición del Ministerio de Educación Nacional (2015). Esta entidad expone que la caracterización estudiantil se define como el proceso que permite conocer las características y el perfil de los estudiantes a nivel demográfico, académico, socioeconómico, familiar y psicológico. Esto se hace para reconocer sus condiciones de vida, así como sus necesidades.

Como resultado, se ha realizado un estudio descriptivo, que permite analizar comportamiento algunos fenómenos dentro de una población grande y heterogénea donde se conoce su estructura, características, además de identificar distintos componentes o elementos que le aportan al acompañamiento psicosocial de los becados.

De este modo, un ejercicio de este tipo arroja datos importantes acerca de las características y particularidades de los estudiantes, sobre todo en lo referente a las categorías de riesgo que convocan al diseño de un programa de apoyo. Este último tiene que reconocer y abordar, por medio de distintas acciones y procesos, los factores de riesgo que se identifican como los más presentes de acuerdo con dichas características de la población estudiantil.

En consecuencia, se aborda de manera individual de los becados conforme a riesgo alto, en estados de ánimo y situaciones de impacto, además del planteamiento de nuevas líneas de orientación, temáticas a nivel personal, familiar y social. Gracias a esto, se aumenta la permanencia de los estudiantes en la institución, además de propender por la sostenibilidad del beneficio otorgado.

Como resultado, y en articulación con la política de proyección social, este modelo vela por que las actividades de la institución tengan como fin principal la promoción del bienestar social de la comunidad, aportando a la solución de los problemas sociales. Para esto, se dan procesos permanentes de interacción e integración con agentes y sectores sociales e institucionales. Esto se hace con el fin de mejorar las condiciones de vida de la sociedad y del país, en un contexto de sostenibilidad.

En consecuencia, el Politécnico Grancolombiano entiende la responsabilidad social como el aporte que hace una organización por su naturaleza y compromiso con la sociedad. Además, brinda soluciones desde la misma academia a las necesidades del contexto. De este modo, Huella Grancolombiana, y el eje de becas y beneficios, son una estrategia que se inclina por la permanencia de los estudiantes. Lo anterior es resultado de la implementación del plan de seguimiento que busca potenciar los objetivos institucionales y planes de mejoramiento.

Referencias bibliográficas

- Cuesta, M., De la Cruz, C. y Rodríguez, J. (2010) *Responsabilidad Social Universitaria*. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=yid=T-ZjJSnvFaYC-yoi=fnd&pg=PA99&dq=la+responsabilidad+social+universitaria+yots=Nw8V-6Qx7bJysig=1mMOJIGC--abQPszZmIh_mWotd4#v=onepage&q=la%20responsabilidad%20social%20universitaria&f=false
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Guía para la implementación de educación superior del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones*. Imprenta Nacional de Colombia. http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2021). *Sistema educativo colombiano*. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-233839.html>
- Politécnico Grancolombiano. (2012). *Política de Responsabilidad Social*. <http://newcio.poligran.edu.co>.
- Politecnico Grancolombiano. (2021). *Reglamento programa de becas*.
- Rojas, E. (2010) *Conociendo nuestras necesidades y potencialidades educativas diversas: aportes al mejoramiento de la caracterización socioeducativa de estudiantes de primero y segundo semestre de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/612>
- Vallaes, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: manual de primeros pasos*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Responsabilidad-social-universitaria-Manual-de-primeros-pasos.pdf>
- Vallaes, F. (2009) *Breve marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria*. [https://www.econo.unlp.edu.ar/frontend/media/86/10986/10ec2d7e617a62e-](https://www.econo.unlp.edu.ar/frontend/media/86/10986/10ec2d7e617a62e-ba0696821196feae.pdf)

ba0696821196feae.pdf EGI/Breve%20marco%20te%C3%B3rico%20de%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria.pdf



El Poli es consciente de los retos de atender a una población estudiantil diversa en edad, historia de vida, nivel de ingreso y antecedentes educativos. La institución brinda alternativas para asegurar que cada uno de sus estudiantes puedan culminar exitosamente su programa de formación y vincularse a una actividad laboral satisfactoria. En esta publicación, titulada *Atención a la diversidad en educación superior desde una mirada interdisciplinar*, se aborda y se comparte con todos los actores del sistema de educación superior la experiencia del Poli en este frente.

Las buenas prácticas en materia de atención a la diversidad, compartidas en esta publicación, están íntimamente asociadas con dos valores institucionales del Poli: la equidad y la pertinencia. La equidad está vinculada a la noción de *justicia* en autores como John Rawls. Una institución equitativa se hace responsable de las diferencias que obstaculizan el desarrollo de las capacidades de los más vulnerables. En este sentido, la equidad se materializa en políticas de admisión, programas para compensar condiciones iniciales de desventaja, una docencia centrada en el aprendizaje y la prevención de la deserción.

Ponemos a disposición de los distintos actores del sistema de educación superior nuestra experiencia en la implementación de la educación inclusiva en este nivel. Esperamos que esta publicación se convierta en un referente importante en la materia y que les permita a otras instituciones de educación superior continuar el camino de la educación inclusiva y las características de las comunidades universitarias diversas.



9 786287 534452

