

Revista de Ciencias Sociales

Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria*

Martínez de Meriño, Carmen Ysabel**
Alzate Alzate, Natalia Andrea***
Gallego Henao, Adriana María****
Meriño Córdoba, Víctor Hugo*****

Resumen

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional, se han implementado políticas para la atención a la diversidad en correspondencia con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Por tanto, la presente investigación se plantea el objetivo de describir las relaciones construidas por los estudiantes de una Institución de Educación Superior privada, desde la diversidad. La investigación estuvo orientada bajo un paradigma empírico analítico, con un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, aplicando un cuestionario a 984 estudiantes matriculados en los 22 programas de pregrado de la Universidad. En los resultados se evidencia que los estudiantes al momento de formar equipos de trabajo en el aula priorizan las siguientes características en sus compañeros: La capacidad de trabajo en equipo; tener un buen nivel académico; y estar de acuerdo con su manera de pensar. Sin embargo, al momento de relacionarse con sus compañeros en los ambientes de la universidad y fuera de ella, predomina el respeto por la diversidad del otro. Se concluye que los estudiantes universitarios asocian la diversidad a diferencias cognitivas y sensoriales; ser víctimas del conflicto; personas procedentes de otras culturas; y personas con preferencias, sexuales como religiosas, diferentes a las predominantes.

Palabras clave: Educación universitaria; diversidad; relaciones; comunidad estudiantil; ambientes universitarios.

* El presente artículo de resultados es derivado del proyecto de investigación: “La formación ciudadana a partir de la educación en la diversidad, desde la igualdad, la equidad y la justicia”, financiado por la Universidad Católica Luis Amigó, en Medellín, Colombia.

** Doctora en Educación. Magister en Educación. Licenciada en Comercio. Docente Investigadora en la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. E-mail: carmen.martinezde@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8134-2306>

*** Doctora en Literatura. Magister en Estética. Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Docencia Universitaria. Docente Investigadora en la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Grupo Filosofía y Teología Crítica. E-mail: natalia.alzateal@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8047-9709>

**** Magister en Educación y Desarrollo Humano. Licenciada en Preescolar. Docente Investigadora en la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. E-mail: adriana.gallegohe@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

***** Doctor en Educación. Magister en Educación. Licenciado en Matemática. Docente Investigador en la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Goras. E-mail: victor.merinoco@amigo.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8911-7202>

Education in diversity: A space for relations in the university student community

Abstract

In Colombia, from the Ministry of National Education, policies have been implemented for attention to diversity in correspondence with the World Declaration on Education for All and the Millennium Development Goals. Therefore, this research aims to describe the relationships built by students of a private Higher Education Institution, from diversity. The research was oriented under an empirical analytical paradigm, with a quantitative approach and descriptive scope, applying a questionnaire to 984 students enrolled in the 22 undergraduate programs of the University. The results show that when forming work teams in the classroom, students prioritize the following characteristics in their classmates: The ability to work as a team; have a good academic level; and agree with their way of thinking. However, when interacting with their peers in the university environment and outside of it, respect for the diversity of the other predominates. It is concluded that university students associate diversity with cognitive and sensory differences; being victims of the conflict; people from other cultures; and people with preferences, both sexual and religious, different from the predominant ones.

Keywords: University education; diversity; relationships; student community; university environments.

Introducción

Los problemas presentes en las sociedades latinoamericanas son temas que forman parte de las agendas políticas en los ámbitos internacional y nacional, y se abordan desde las distintas áreas del conocimiento con el interés de dar respuesta a diferentes asuntos como la pobreza, violencia, desempleo, conformación de identidades y enfermedades, entre otros. Estos fenómenos sociales se han mantenido históricamente y permean la formación y el protagonismo de la ciudadanía, por lo que es una necesidad estudiarlos en el sector educativo.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2017) quien promueve los derechos humanos y la construcción de una sociedad más justa y democrática; establece entre los objetivos para el Desarrollo Sostenible al 2030, que los países exploren diversas formas de abordar los nuevos problemas éticos y sociales, la diversidad cultural, el diálogo intercultural y el fomento de una cultura de paz para alcanzar una

sociedad más justa, democrática y equitativa donde la escuela está llamada a garantizar una educación inclusiva, de calidad, y que ofrezca oportunidades de aprendizaje.

De igual manera, la UNESCO (2015a) replantea el propósito de la educación desde una concepción humanista, que por un lado, se basa en principios como: El respeto por la vida, la dignidad, la diversidad cultural, la justicia social, la igualdad de los derechos y la responsabilidad; y por otro, se opone a la discriminación, la violencia, la intolerancia y exclusión, producto de un sistema de desigualdad centrado en mayores oportunidades para la población con más recursos económicos; y menos para aquellos en situaciones desventajosa.

La nueva agenda educativa para América Latina, con la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en el marco del Desarrollo Sostenible, invita a sus países miembros a unir esfuerzos para consolidar y aumentar el acceso a la educación, la inclusión y la equidad desde la calidad educativa y, con ello, contribuir a la formación del ser humano que le permita transformar su entorno (UNESCO, 2015b).

Las directrices emanadas por los organismos internacionales enunciados anteriormente, llevan a describir la realidad de Colombia, la cual se ha visto permeada por problemas sociales que han marcado las últimas décadas por el conflicto armado y la lucha contra el narcotráfico, acentuando distintas violencias como una forma naturalizada de interrelacionarse en los distintos espacios y sectores del país (González y Bedmar, 2012; Trejos, 2013; Henao, Martínez y Martínez, 2017).

Esta situación actualmente se refleja en la ciudadanía, puesto que al revisar los resultados de la Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020), que recoge información de las personas de 15 años y más para caracterizar los principales aspectos relacionados con los eventos delictivos como el hurto a personas, riñas, peleas y extorsión, está reflejado que la percepción de inseguridad en las ciudades es de 42,6%, identificando la vía pública y el transporte público como los lugares donde las personas se sienten más inseguras, realidad que ha llevado a la desesperanza y desinterés por participar y contribuir en la solución de temas de interés social, sobre todo en los jóvenes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2017).

Sin embargo, desde la Constitución Política de Colombia (1991) se establece en el Artículo 41 que las instituciones de educación, tanto privadas como públicas, deben garantizar la formación de un ciudadano en la constitución y en educación para la ciudadanía, donde se fomenten las prácticas democráticas y los valores de la participación ciudadana, para lo cual la Ley 114 de 1994 contempla dentro de sus finalidades la formación de un ciudadano en el “respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (p.2).

Para dar respuesta a la finalidad de la educación del país, y a lo establecido en el

artículo 41 de la Constitución Política, se decreta por medio de la Ley 1013 del 23 de enero de 2006, la creación de la asignatura de Urbanidad y Cívica para ser impartida en educación preescolar, básica y media. Es así como, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) instaura la formación del ciudadano de carácter obligatorio en Colombia, enfatizando en la formación en valores democráticos, la participación y la formación política del individuo desde los lineamientos curriculares en ciencias sociales (González-Valencia y Santisteban-Fernández, 2016).

Consecuente con lo anterior, en las instituciones de educación se implementan los cuerpos colegiados (Gobierno Escolar, Consejo Académico, Consejo Directivo, entre otros), con los que se avanza en procesos de participación hacia propuestas de democracia. En los currículos escolares se adoptan la Cátedra para La Paz, los Comités de Convivencia con participación en los establecimientos educativos y en las instancias en que geopolíticamente se divide el país. Igualmente, se cuenta con programas para que las personas sin distinción alguna accedan a la educación, lo cual propicia en la educación superior el acceso de personas y de grupos poblacionales que por sus características fueron marginados de este nivel educativo.

Desde inicios de la historia colombiana, el país ha sido reconocido como pluridiverso; no obstante, al igual que otros países de Latinoamérica y del mundo, por más de cincuenta años ha estado marcada por manifestaciones de desigualdades sociales, expresadas en las situaciones de riesgo y vulnerabilidad de las que han sido objeto algunos grupos y comunidades, a las que por diferentes motivos, se les ha negado las posibilidades de acceso a los bienes y servicios del Estado, como la educación (Marín, Arango y Chaverra, 2018). Sin embargo, a partir de la Convención de Educación para Todos (UNESCO, 1994), se reconoce el esfuerzo que el Estado colombiano ha desplegado para generar una gama de estrategias, realizando legislaciones y acciones concretas para la atención a la diversidad.

En la actualidad, en Colombia se habla de una educación inclusiva definida en el Decreto 1421 de 2017 como un “proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos” (p.8), enmarcada en los principios de calidad, diversidad, pertinencia, participación y acciones educativas dirigidas al “respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana” (p.4).

Así, la diversidad según Deleuze (2003); Todorov (2010) y Granja (2021), es acoger al otro, un ser único, irrepetible, ese otro que “puede estar en sí mismo, en el otro sexo, en el vecino, el pasado” (Sarrazín, 2018, p.2). Es mirar la diversidad en el contexto educativo donde se establecen relaciones centradas en el dialogo y permeadas por los valores y creencias que vienen definidos desde la organización familiar y sus estilos de crianza, las rutinas sociales (Espinoza y Valdebenito, 2018; Delgado et al., 2021), reconocer al otro en sus diferencias (Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017), singularidades y formas de vida. Asimismo, el reto de recrear conscientemente la forma en que se vive y ama, como se interactúa, se conecta a los otros y las otras, la forma como las personas se aceptan desde la diversidad.

A partir de lo expresado, la presente investigación se pregunta por ¿Cómo describen los estudiantes de una Institución de Educación Superior privada las relaciones construidas en la diversidad?; por lo cual, el objetivo del presente artículo consiste en describir las relaciones construidas por los estudiantes de una Institución de Educación Superior privada, desde la diversidad.

1. La diversidad en la educación

Es importante iniciar recordando las manifestaciones que se realizaron cerca de la mitad del siglo XX, cuando las personas con discapacidad, organizadas en movimientos

sociales, reclamaron sus derechos y obligaciones para ser reconocidos como sujetos en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad; se trataba del llamado a un trato justo fundamentado en el reconocimiento de su dignidad (Cortina, 2007), situación que llevó a establecer políticas públicas y educativas para dar respuesta al ideario de inclusión a partir de la discapacidad (Barton, 1998; Casanova y Cabra, 2009; Ocampo, 2014; Valencia, 2018).

Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, el proceso de inserción de este grupo de personas al sector educativo es diferenciado en el espacio y uso de métodos mediante la llamada educación especial, que nace para dar respuesta a las personas con problemas de retraso, quienes quedaron al margen de la escuela para niños, niñas y jóvenes considerados normales (Vega, 2008; De La Vega, 2010).

Por otra parte, al revisar las características que presenta la educación al ser gratuita y obligatoria hasta la educación secundaria, es notoria la cantidad de niños y jóvenes que llegan a las aulas de clases y se hace necesaria la clasificación y orden de acuerdo con las edades, lenguas, cultura, procedencia, características físicas, cognitivas, estilos de aprendizaje; es decir, se trata de encontrar un orden a la diversidad que se presenta y se desarrollan sistemas educativos pensados como una organización lógica basada en la homogeneidad de los grupos que participan en procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluaciones, donde muchos no responden con éxito a lo esperado y el docente recurre a formulismos repetitivos, a reducir las exigencias y a disminuir contenido, para progresar y dar respuesta al cumplimiento de la normativa vigente (Gimeno, 2000; 2005; Sipes, 2005; Iguacel, 2014).

Se habla, entonces, de una escuela creada para responder a modelos y patrones determinados que cuando se trata de entender y atender cambios pensados en una cultura para atender a los estudiantes desde sus diversidades se siente amenazada, se aísla y protege, para obtener un resultado desarticulado del contexto (Gil, 2008). Así lo expresa Dubrovsky (2005),

al señalar que “cada época, desde diferentes circunstancias históricas fue buscando en la ciencia los elementos que justificaran las estrategias de cada sociedad para rotular y discriminar” (p.22).

En la actualidad, las comunidades y grupos se caracterizan por presentar diferencias, por tener patrones conductuales distintos a los institucionalizados por la sociedad que les define como grupos diversos y forman parte de los colectivos repudiados por tener condiciones distintas, ya sea de género, estilos de vida, creencias religiosas, costumbres socio-culturales, capacidades especiales, ritmos de aprendizaje, de orientación sexual, ideologías, procesos de desarrollo, de salud y valores morales, se constituyen en la esencia de la diversidad (López, 2004; Cabrerizo y Rubio, 2007; Pedrero-García et al., 2017; Granja, 2021).

En este aspecto, para vivir juntos, y reconociendo la diversidad entre los hombres, es propicio aceptar las “convicciones y creencias; que cada identidad personal o colectiva particular lleve en sí una orientación universal, en consonancia con la inspiración general del pensamiento democrático” (Touraine, 2002, p.54), dada que la esencia de la diversidad está en el Ser de cada individuo al pensar, actuar y sentir de manera diferente al resto, impregnada de las huellas de la familia en la que crece y se afianzan creencias y valores (Espinoza y Valdebenito, 2018); también lo hace la sociedad, en el interactuar con sus costumbres e identidad, y juntas le permiten construir su proyectos de vida (Gimeno, 2002); en este contexto, se debe fortalecer el reconocimiento, el debate y el compromiso con el otro.

La diversidad no tiene que ver con la exclusión por ser diferentes de las exigencias conductuales establecidas por la sociedad y grupos mayoritarios; por el contrario, es un llamado al cambio de conductas, comportamientos y actitudes de la cultura hegemónica para que sean respetados y aceptados los colectivos marginados; puesto que la diversidad no constituye una desigualdad (López, 2000; Arnaiz, 2003); más

bien, invita a crear un ambiente de diálogo, aprobación, tolerancia, comprensión, en la igualdad de trato, vista como un estímulo para aprender (Pérez-Jorge et al., 2016; Molina-Fernández et al., 2017).

2. La diversidad en el aula

Dirigir la mirada hacia la diversidad en la educación es buscar la esencia de las diferencias del Ser que participa en el aula, es afrontar la enseñanza desde las realidades de cada uno de los estudiantes en el proceso de aprendizaje respetando sus capacidades intelectuales y personales (Cabrerizo y Rubio, 2007; Lorenzo et al., 2017), teniendo en cuenta los factores que originan las discrepancias en el aula y suelen estar presente, desde los ritmos de aprendizajes, los conocimientos previos, las estrategias que disponen los participantes para obtener sus aprendizajes, los intereses de los docentes y alumnos por la formación, sus capacidades cognitivas (Muñoz y Maruny, 1993; Tirado, 1993; Gimeno, 2005).

Por tanto, en las aulas no se encuentran sujetos con características homogéneas, por ello, se debe planificar y desarrollar una acción educativa desde la heterogeneidad para la formación del Ser, así como el fortalecimiento del sistema escolar y de un colectivo que forma parte de una realidad social (Sipes, 2005; Gimeno, 2005; Cabrerizo y Rubio, 2007).

Lo anteriormente planteado, muestra las diversidades de los participantes en el proceso de formación, aquí sus estímulos, intereses, capacidades y experiencias educativas hacen del proceso enseñanza - aprendizaje una experiencia única, irrepetible e intransferible. Por lo tanto, la atención en la diversidad es un principio de actuación hacia los estudiantes para aprovechar cada una de sus particularidades y potenciar sus aprendizajes mediante la planificación de procesos de formación variados y flexibles, acordes a las realidades de los estudiantes, del centro escolar y del contexto social en el que se encuentran (Cabrerizo y Rubio, 2007; Lorenzo et al., 2017).

Es así como Gibbons (1988); y, Lahire (2008), expresan la urgente necesidad de pensarse en los sistemas educativos con una formación orientada a la diversidad, que destaque las “capacidades, actitudes, el dominio de estrategias para gestionar situaciones familiares o comunitarias” (Bartolomé, 2017, p.27), permita la reflexión dialógica y crítica en la formulación de preguntas, así como construcción de respuestas en un ambiente de responsabilidad y respeto por el otro en los distintos contextos de interacción.

3. Metodología

El trabajo de investigación estuvo orientado bajo el paradigma empírico analítico, con un enfoque de investigación cuantitativa, donde se identifican patrones generales que caracterizan a la totalidad de la población (Ugalde y Balbastre-Benavent, 2013), y se presentan de manera ordenada y sistemática los procesos de cada una de sus

etapas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El alcance da a conocer el estado real, las características, situaciones y rasgos importantes que identifican el fenómeno a analizar (Ander-Egg, 1995; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), en el que se describen las relaciones construidas por los estudiantes de una Institución de Educación Superior (IES) privada desde la diversidad.

La población objeto de estudio estuvo constituida por 3.371 estudiantes inscritos en el segundo periodo del año 2021 y matriculados en los 22 programas de formación a nivel de pregrado de las seis facultades de la Universidad privada. Se aplicó un muestreo probabilístico estratificado para un total de 984 estudiantes que cursaban semestres iniciales (del primero al cuarto), intermedios (del quinto al séptimo), y finales (del octavo al décimo). Los estratos se tomaron de forma aleatoria para asegurar que cada participante tuviese la misma probabilidad de ser escogido (ver Tabla 1).

Tabla 1
Distribución de la muestra

Facultades	Programas	Semestres		
		Inicio	Intermedio	Final
Ciencias Administrativas Económicas y Contables	Administración de empresas	33	19	16
	Contaduría pública	18	23	15
	Gastronomía	18	13	0
	Negocios internacionales	33	15	17
Comunicación, Publicidad y Diseño	Comunicación social	29	28	25
	Diseño gráfico	30	22	9
	Publicidad	19	17	16
Derecho y Ciencias Políticas	Derecho	33	29	10
	Ingeniería y sistemas	22	9	10
Ingeniería y Arquitectura	Arquitectura	10	7	5
	Ingeniería industrial	9	2	0
	Ingeniería civil	15	3	0
Psicología y Ciencias Sociales	Física y deportes	34	25	8
	Psicología	31	25	31

Cont... Tabla 1

	Educación preescolar	3	27	25
	Educación infantil	33	0	0
	Lenguas extranjeras con énfasis en inglés	54	0	0
Educación y Humanidades	Lenguas en inglés	5	31	44
	Licenciatura en filosofía	0	2	1
	Licenciatura en teología			1
	Teología	6	4	0
	Filosofía	8	6	1
	Total	443	307	234

Fuente: Elaboración propia, 2021.

3.1. Instrumento de recolección de la información

Para la recolección de la información se consideró el instrumento denominado “Cuestionario: jóvenes universitarios y formación en la diversidad”, en la que se abordan las dimensiones de la diversidad desde: 1.- Elección de las personas, 2.- Discriminación en la universidad, 3.- Respeto por la diferencia, 4.- Qué se entiende por diversidad, y 5.- Actitud frente a la diversidad.

La primera dimensión, consta de doce indicadores que indagan por las cualidades que observan los estudiantes en sus compañeros a la hora de formar equipos de estudio. La segunda, se compone de ocho indicadores que generan reflexión sobre el tipo de discriminación que se presenta entre los estudiantes universitarios. La tercera dimensión, tiene que ver con la posición que asume el estudiante al estar entre un grupo de compañeros que presentan diversidad y consta de ocho indicadores. La cuarta, está formada por seis indicadores donde los estudiantes seleccionan lo que entienden por diversidad. La quinta dimensión, está constituida por siete indicadores que describen la actitud que tiene el estudiante al encontrarse con un compañero que presenta diversidad.

La escala de opciones de respuestas tipo *Likert* fueron ítems cerrados, donde los informantes, de manera individual, respondieron indicando su grado de acuerdo (5= Siempre, 4= Frecuentemente, 3= Ocasionalmente, 2= Casi nunca y 1= Nunca) en las dimensiones: Elección de las personas, discriminación en la universidad, qué se entiende por diversidad y actitud frente a la diversidad; puesto que en la dimensión respeto por la diferencia, se presentaron diferentes opciones para que el estudiante seleccionara una de ellas, por lo que se trabajó con la frecuencia, con los planteamientos sobre las relaciones construidas por los estudiantes desde la diversidad.

El instrumento fue validado mediante la técnica de validación de expertos a nivel nacional, por Doctores expertos en el área de estudio, coincidiendo los evaluadores en que presentaba validez de constructo, contenido y consistencia interna. Para la aplicación del instrumento se contó con la colaboración de los docentes de los programas académicos, quienes dispusieron de 15 minutos de sus clases para que los estudiantes dieran respuestas al cuestionario desde un formulario en *Google*. Posteriormente, se organizó la información, se realizó un análisis descriptivo mediante el cálculo del promedio ponderado, y con la

construcción de un baremo, se determinó la tendencia de las respuestas dadas por los participantes al cuestionario. A continuación,

se presenta la Tabla 2 en la que se identifican los intervalos que forman el baremo y el nombre dado a cada intervalo.

Tabla 2
Baremo del cuestionario: Jóvenes universitarios y formación en la diversidad

Intervalo	Decisión
3.68 – 5.00 puntos	Alta diversidad
2.34 – 2.67 puntos	Moderada diversidad
1.00 – 2.33 puntos	Baja diversidad

Fuente: Elaboración propia, 2021.

4. Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados de cada una de las dimensiones, cuyos datos se muestran a continuación. En

la Tabla 3, se encuentran las respuestas dadas por los estudiantes al consultárseles sobre las características que considera importantes al momento de elegir personas para formar grupos de trabajo.

Tabla 3
Elección de las personas

Al momento de elegir personas para conformar grupos de trabajo en la universidad ¿qué importancia le das a las siguientes características?	Promedio ponderado	Decisión
De acuerdo con mi manera de pensar	2.72	Moderada diversidad
Creencias religiosas distintas a las mías	1.25	Baja diversidad
Buen nivel académico	3.75	Alta diversidad
Capacidad de trabajo en equipo	4.11	Alta diversidad
Pertenezca a los grupos minoritarios	1.75	Baja diversidad
Pertenezca a mi clase social	1.18	Baja diversidad
Con preferencias políticas distintas a las mías	1.23	Baja diversidad
Capacidades distintas a las tuyas	2.19	Baja diversidad
Problemas de adicciones	1.94	Baja diversidad
Diferencia intergeneracional	1.49	Baja diversidad
Influencia social y política	1.28	Baja diversidad
Sensibilidad con comunidades vulnerables	2.02	Baja diversidad

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Los estudiantes reconocieron la “capacidad de trabajo en equipo” y “buen nivel académico”, con una alta diversidad, colocándolos en un promedio ponderado de 4.11 y 3.75, respectivamente; y al ítem “de acuerdo con mi manera de pensar” en 2.72 puntos, con moderada diversidad; asimismo, fueron valorados con una baja diversidad “capacidades distintas a las tuyas” con un promedio ponderado de 2.19; “sensibilidad con comunidades vulnerables” 2.02 puntos; “problemas de adicciones” 1.94 puntos; “pertenezca a los grupos minoritarios”, 1.75 puntos; “diferencia intergeneracional”, 1.49 puntos; “influencia social y política”, 1.28 puntos; “preferencias políticas distintas a las mías”, 1.23 puntos; “creencias religiosas distintas a las mías”, 1.25 puntos y, por último, “que pertenezca a mi clase social” fue valorado con 1.18 puntos.

Al analizar la información recolectada, se confirma que los estudiantes universitarios en la dimensión “Elección de las personas”, prefieren que sus compañeros presenten las siguientes

características: 1) La capacidad de trabajo en equipo; 2) tener un buen nivel académico; y 3) que esté de acuerdo con mi manera de pensar. Evidenciando en los alumnos que, al tratarse del trabajo colaborativo requerido en el aula de clase para dar respuestas a exigencias académicas y adquirir las competencias que le acrediten la certificación de un curso, buscan en el compañero cualidades para trabajar en equipo, buen rendimiento académico y que no tengan discrepancias en la forma de pensar.

La Tabla 4, presenta la información sobre el tipo de discriminación en la universidad. La población estudiantil encuestada manifestó tener una baja diversidad en los indicadores que identifican la discriminación; se mostró un valor de 2.32 puntos para “apariencia física”; seguida por “estrato social” con 2.12 puntos; las “preferencias sexuales” fueron valoradas con 1.84 puntos; las “creencias religiosas”, 1.81 puntos; “discapacidad”, 1.81 puntos; las “preferencias políticas”, 1.80 puntos; “región de procedencia”, 1.69 puntos; y la “pertenencia a un grupo minoritarios”, con 1.68 puntos.

Tabla 4
Discriminación en la universidad

En la universidad donde estudias, ¿has identificado algún tipo de discriminación respecto a las siguientes condiciones?	Promedio ponderado	Decisión
Estrato social	2.12	Baja diversidad
Pertenencia a un grupo minoritarios	1.68	Baja diversidad
Preferencias sexuales	1.84	Baja diversidad
Preferencias políticas	1.80	Baja diversidad
Creencias religiosas	1.81	Baja diversidad
Apariencia física	2.32	Baja diversidad
Discapacidad	1.81	Baja diversidad
Región de procedencia	1.69	Baja diversidad

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En relación a la dimensión “Discriminación en la universidad”, los estudiantes expresaron que casi nunca o nunca se observa discriminación social, hacia los grupos minoritarios, las preferencias sexuales,

política, religiosa, física, discapacidad o lugar de procedencia. Por tanto, se muestra respeto, aceptación y reconocimiento por las personas con condición humana diversa, en correspondencia con los postulados expuesto

por López (2000); Touraine (2002); Cabrerizo y Rubio (2007); Zambrano (2011); Pérez-Jorge et al. (2016); y, Molina-Fernández et al. (2017).

De igual manera, en la Tabla 5 se recogen las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta ¿cómo me comporto al estar con personas que piensan diferente a mí? Con respecto a la capacidad para aceptar puntos de vista distintos a los propios, los

jóvenes Universitarios refirieron que: 32,11% “guarda silencio y se aparta”; 30,28%, “escucha de manera atenta”; 24,39%; “discute, confronta, pide y expone razones”; 8,03% de los encuestados “ignora y hace otra cosa sin retirarse”; 4,17% “acepta la preferencia del otro para evitar disgustos”; 0,61% “ impone su punto de vista”; 0,41% se mantiene “sin asumir posturas diferentes”; y, 0,0% se “marcha en señal de inconformidad”.

Tabla 5
Respeto por la diferencia

Señala qué haces cuando te encuentras con personas cercanas a ti, y muestran posturas diferentes a tu manera de pensar.	Fr	%
Guardar silencio y te apartas	316	32,11
Escuchar de manera atenta	298	30,28
Discutir, confrontar, pedir y exponer razones	240	24,39
Aceptar la preferencia del otro para evitar disgustos	41	4,17
Ignorar y hacer otra cosa sin retirarte	79	8,03
Marcharte en señal de inconformidad	0	0,00
Imponer tu punto de vista	6	0,61
Ninguna	4	0,41
Total	984	100,00

Fuente: Elaboración propia, 2021.

En las respuestas emitidas por los estudiantes universitarios para la dimensión “Respeto por la diferencia”, se mantiene un porcentaje de frecuencia elevado para los indicadores “Guardar silencio y te apartas”; seguido de “Escuchar de manera atenta”; y en un tercer lugar “Discutir, confrontar y exponer razones”; al momento de encontrarse con personas cercanas que muestran diversas formas de pensar, queda de manifiesto la tendencia de los estudiantes a evadir espacios evitando las confrontaciones.

En resumen, los jóvenes universitarios al responder por el respeto a la diferencia en la manera de pensar, muestran su preferencia por

guardar silencio y apartarse, lo que coloca en evidencia cierta indiferencia frente al tema; ya sea por temor, desinterés o miedo. La segunda respuesta fue escuchar de manera atenta, lo que permite inferir empatía en el grupo de jóvenes y; en tercer lugar, discutir, confrontar, pedir y exponer razones; aspectos que evidencia competencias comunicativas relacionadas con aptitudes de respeto e implicación en el tema.

Otra de las dimensiones del estudio, es conocer con qué asocian los estudiantes universitarios la diversidad humana, cuyos resultados se reflejan en la Tabla 6. Cuando los estudiantes escuchan hablar de diversidad, lo valoran en una moderada diversidad y

establecen el máximo porcentaje en 3.51 puntos para identificar a “quienes proceden de otros países y de otras culturas”; seguido de una “minoría étnica” en 3.36 puntos; para las “personas con prácticas y creencias religiosas distintas” 3.27 puntos; “personas con

elecciones y preferencias sexuales distintas a las predominantes o convencionales” 3.34 puntos; “alguna diferencia cognitiva, sensorial, lingüística, física o afin” 2.92 puntos; y para la “población víctima del conflicto”, 2.86 puntos.

Tabla 6
Qué se entiende por diversidad

Cuando escuchas hablar de diversidad humana, lo asocias con:	Promedio ponderado	Decisión
Alguna diferencia cognitiva, sensorial, lingüística, física o afin	2.92	Moderada diversidad
Una minoría étnica	3.36	Moderada diversidad
Población víctima del conflicto	2.86	Moderada diversidad
Quienes proceden de otros países y de otras culturas	3.51	Moderada diversidad
Personas con elecciones y preferencias sexuales distintas a las predominantes o convencionales	3.34	Moderada diversidad
Personas con prácticas y creencias religiosas distintas	3.27	Moderada diversidad

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Al observar los resultados de la dimensión “Qué se entiende por diversidad”, los estudiantes expresaron un promedio ponderado en “moderada diversidad”, asociando la diversidad a la diferencia cognitiva, sensorial, lingüística, física o afin; la minoría étnica; los migrantes de otros países y culturas; personas con preferencias sexuales distintas a las predominantes; personas con prácticas y creencias religiosas distintas, son consideradas ocasionalmente personas con diversidad humana; y por último, a la población víctima del conflicto; esto permite evidenciar que el concepto de diversidad es amplio lo que significa que no solo lo comprenden desde las discapacidades o capacidades excepcionales; sino que en sus respuesta se refleja que el concepto es aplicable a distintos contextos y situaciones.

Asimismo, en la Tabla 7 se aprecia la información sobre las actitudes asumidas por los estudiantes cuando comparten con personas diferentes en distintos espacios. Al expresar sus opiniones, los estudiantes respondieron en moderada diversidad, ubicando en 3.16 puntos al indicador “abrirte a conocer de qué cosas hablar y cómo”; el “acercarte para saber si puedes colaborar en algo”, en 2.87 puntos; “traducirles en caso de hablar otro idioma”, 2.85 puntos; “concentrarte en sus dificultades para el entendimiento”, 2.66 puntos; “comentar con los más cercanos acerca de lo apreciado”, 2.53 puntos; y, “observarlas desde la distancia sin tratar de involucrarte”, 2.43 puntos; y en baja diversidad, establecida en 2.02 puntos el indicador “apartarte para evitar falta de entendimiento”.

Tabla 7
Actitud frente a la diversidad

Cuando compartes, dentro o fuera de la universidad, con personas notablemente diferentes por su apariencia, sus expresiones o comportamientos, tus principales actitudes son:	Promedio ponderado	Decisión
Observarlas desde la distancia sin tratar de involucrarte	2.43	Moderada diversidad
Comentar con los más cercanos acerca de lo apreciado	2.53	Moderada diversidad
Acercarte para saber si puede colaborar en algo	2.87	Moderada diversidad
Apartarte para evitar falta de entendimiento	2.02	Baja diversidad
Traducirles en caso de hablar otro idioma	2.85	Moderada diversidad
Concentrarte en sus dificultades para el entendimiento	2.66	Moderada diversidad
Abrirte a conocer de qué cosas hablar y cómo	3.16	Moderada diversidad

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Para la dimensión “Actitud frente a la diversidad”, los estudiantes al encontrarse dentro o fuera del ambiente universitario, con personas diferentes por su apariencia, expresión o comportamiento expresa una “moderada diversidad” por una actitud de “Abrirse a conocer de qué cosa hablar y cómo”; seguido de “Acercarse para saber si puede colaborar en algo”; luego “Traducirles en caso de hablar otro idioma”; y en un cuarto lugar a “Concentrarse en sus dificultades para el entendimiento”. En coherencia con las respuestas, se afirma que los estudiantes universitarios asumen aptitudes de apertura y diálogo cuando se encuentran en espacios con personas que son diferentes a ellos, manifiestan dentro de una decisión moderada, mostrarse abiertos a conocer de qué cosas hablar y cómo; acercarse para saber si puede colaborar en algo y traducirles en caso de hablar otro idioma.

Se ha de destacar que los estudiantes universitarios conservan una actitud de disposición, comunicación, tolerancia, colaboración, solidaridad, ayuda con las personas que presentan alguna diversidad tanto en el ambiente comunitarios de la universidad (plazoletas, cafetines, áreas de descanso, pasillos), como en las relaciones sociales

que establecen fuera de la universidad en la relación con el otro; visto desde lo expresado por Deleuae (2003); Todorov (2010); Sarrazín (2018); Espinoza y Valdebenito (2018), en unas relaciones desde el dialogo, el respeto por los valores y creencias en el reconocimiento de la diversidad del ser.

Conclusiones

Los resultados arrojados por el estudio describen las relaciones construidas por los estudiantes de una IES privada desde la diversidad, abordado en las siguientes dimensiones: Elección de las personas para formar equipos de trabajo; tipos de discriminación que se dan en la universidad; respeto por la persona que piensa diferente; qué se entiende por diversidad y la actitud frente a la diversidad.

En este sentido, se encuentra que los estudiantes universitarios, al momento de conformar equipos de trabajo que le permitan alcanzar los objetivos del curso, manifiestan preferencia por los compañeros que muestren cualidades para realizar un trabajo colaborativo,

con una buena formación académica y que existan semejanzas en su manera de pensar; puesto que son estos espacios en que, por la naturaleza del ser, busca la manera de alcanzar las metas propuestas.

En relación a los tipos de discriminación que se dan en la Universidad, los estudiantes no describen situaciones donde muestren una diferencia con las personas que posean condiciones diversas; por el contrario, en los espacios físicos del recinto universitario, excluyendo el ambiente del aula, se relacionan desde el respeto, dialogo, colaboración, sin darle mayor importancia a las diversidades del otro. Al hablar del otro se hace referencia al compañero, al vecino que acompaña en el caminar, un ser único e irrepetible.

Hay que señalar, que al momento de hablar de la diversidad los estudiantes incorporan a los compañeros con diferencias cognitivas, sensoriales, lingüísticas y física, pero también se solidariza con las víctimas del conflicto, con personas procedentes de otras culturas y con quienes tengan preferencias sexuales, así como religiosas diferentes a las predominantes.

En síntesis, los estudiantes universitarios manifiestan una gran aceptación por la diversidad; sin embargo, hay que reflexionar en ¿qué sucede en el aula de clase? Se tiene que pensar en el rol protagónico del docente orientador del proceso enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de estrategias que permitan la valoración de la diversidad en el aula, en una educación en la diversidad como un acto de humanización en el aula.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Editorial Lumen.
- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 4, 9-30. <https://jomts.com/index.php/INDIVISA/article/view/400>
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Barton, L. (1998). *Sociedad y discapacidad*. Morata.
- Cabrerizo, J., y Rubio, M. J. (2007). *Atención a la diversidad*. Pearson Educación, S.A.
- Casanova, M. A., y Cabra, M. Á. (Coords.) (2009). *Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro*. Fundación ONCE.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (2017). Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42209-brechas-ejes-desafios-vinculo-lo-social-lo-productivo>
- Constitución Política de Colombia [Const]. (1991). 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de de 2017.
- De La Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la Educación Especial*. Centro de Publicaciones Educativas.
- Deleuze, G. (2003). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.
- Delgado, K., Vivas, D. A., Sanchez, J., y Carrión, B. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-3), 14-27. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36485>

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2020). *Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana (ECSC)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/seguridad-y-defensa/encuesta-de-convivencia-y-seguridad-ciudadana-ecsc>
- Dubrovsky, S. (2005). La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre integrar o ser “el integrado”. En S. Dubrovsky (Comp.), *La integración escolar como problemática profesional* (pp. 17-38). Ediciones Novedades Educativas.
- Espinoza, L. M., y Valdebenito, V. H. (2018). Migración y educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Opción*, 34(87), 352-373.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. UNESCO.
- Gil, M. D. C. (2008). *Convivir en la diversidad: Una propuesta de integración social desde la escuela*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, (82), 73-78.
- Gimeno, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 52-55.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata, S.L.
- González, L. H., y Bedmar, M. (2012). Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía. *Revista Paz y Conflictos*, 5, 120-137. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v5i0.469>
- González-Valencia, G. A., y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: Entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- Granja, L. C. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 228-241. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35909>
- Henao, A., Martínez, C., y Martínez, E. (2017). Población de desplazados: De un conflicto armado a un conflicto vecinal. En V. H. Meriño, Y. D. V. Chirinos, L. H. Camejo y C. Y. Martínez (Eds.), *Gestión del conocimiento: Perspectiva multidisciplinaria. Vol. III* (pp. 47-56). Fondo Editorial Universitario Fernando Garcés.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Iguacel, S. C. (2014). Los diagnósticos en la escuela, los profesionales de apoyo y la inclusión educativa. ¿Una relación compleja o riesgosa? *Temas de Educación*, 19(2), 27-40. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/445>
- Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducciones sociales. En E. Tenti (Comp.), *Nuevos temas en la política educativa* (pp. 35-52). Siglo XXI Editores.
- Ley 114 de 1994. Por la cual se crea una Cuota de Fomento y se modifica el Fondo de Fomento Cerealista. 4 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.209.
- Ley 1013 de 2006. Por la cual se modifica el

- artículo 14 de la ley 115 de 1994. 23 de enero de 2006. Diario Oficial No. 46.160.
- López, M. (2000). Ideología, diversidad y cultura: Construyendo una escuela contrahegemónica. En J. Rivas (Coord.). *Profesorado y reforma, ¿un cambio de las prácticas de los docentes?* (pp. 81-100). Ediciones Aljibe.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Ediciones Aljibe.
- Lorenzo, C., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., González-Herrera, A. I., y Márquez-Domínguez, Y. (2017). La percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad e inclusión educativa. *European Journal of Education Studies*, 3(11), 29-68. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1041762>
- Marín, L. C., Arango, E. P., y Chaverra, L. M. (2018). La humanización dentro del aula de clases, una mirada desde los derechos humanos para la educación en la diversidad. En L. M. Chaverra y E. P. Arango (Comps.), *Educación y entre identidades diversas* (pp. 113-138). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Muñoz, E., y Maruny, L. (1993). Respuestas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, (212), 11-14.
- Molina-Fernández, E., Barragán, F., Pérez-Jorge, D., y Oda-Ángel, O. (2017). Cultural empowerment and language: Teaching Spanish to the socially disadvantaged Amazigh population through the alehop programme. *Asian Social Science*, 13(10), 43-54. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n10p43>
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Posgrado*, 29(2), 83-111.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2015a). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2015b). *Educación 2030: Declaración de Incheon 2030 y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(2), 11-26.
- Pérez-Jorge, D., Alegre, O. M., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Márquez-Domínguez, Y., y Hormiga, M. D. L. R. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades especiales. *European Scientific Journal*, 12(7),

- 64-81. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>
- Sarrazín, J. P. (2018). Crítica al elogio de la diversidad cultural. *Signo y Pensamiento*, XXXVII(72). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.cedc>
- Sipes, M. (2005). Los rápidos y los lentos (inteligencia contra reloj...) En S. Dubrovsky (Comp.). *La integración escolar como problemática profesional* (pp. 39-62). Ediciones Novedades Educativas.
- Tirado, V. (1993). Características de la diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, (12), 51-56.
- Todorov, T. (2010). *La conquista de América: El problema del Otro*. Siglo XXI.
- Touraine, A. (2002). *Igualdad y diferencia: Las nuevas tareas de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Trejos, L. F. (2013). Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques*, XI (18), 55-75.
- Ugalde, N., y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: Buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Valencia, L. (2018). *Breve historia de la discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos*. Editorial Académica Española.
- Vega, A. (2008). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 189-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>
- Zambrano, C. V. (2011). La diversidad cultural, los derechos culturales y la gestión ciudadana. *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, 13, 183-201.