

GESTIÓN DE PERSONAS: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.35588/mrf6870>

**Escala de Madurez Institucional en Educación Superior:
Una propuesta de innovación para acompañar los procesos de inclusión
de personas con discapacidad**

**Levels of Institutional Maturity in Higher Education:
A proposal to support the processes of inclusion of people with disabilities**

**Níveis de Maturidade Institucional no Ensino Superior:
Uma proposta para apoiar os processos de inclusão de pessoas com
deficiência**

Edición N°56 – Agosto de 2026

Artículo Recibido: 11 de agosto de 2025

Aprobado: 10 de julio de 2026

Publicado: 09 de septiembre de 2026

Autores:

Santiago Leonardo Rodríguez-Ponce¹ y Alejandro Robles Saavedra²

¹ Dr. Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. Correo electrónico: santiago.rodriquez@uach.cl, <https://orcid.org/0000-0002-6644-6676>

² Mg. Instituto de Gestión e Industrias, Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. Correo electrónico: alejandro.robles@uach.cl, <https://orcid.org/0000-0001-5677-5831>



Resumen:

El presente trabajo de innovación está contextualizado en el marco de los procesos de inclusión a la educación superior de personas con discapacidad particularmente referidos a los procesos de gestión organizacional. En este contexto, el propósito de esta propuesta es presentar un instrumento de evaluación que permita informar a las instituciones de educación superior chilenas sobre el nivel de madurez alcanzado en los procesos de inclusión, con el objetivo de orientar la toma de decisiones, la capacidad de autorregulación, la gestión de resultados y el aseguramiento de la calidad, de acuerdo con la normativa vigente. La escala es una adaptación del *Modelo de Madurez de Proceso* de Hammer (2007), y su diseño propone cinco dimensiones para la gestión de los procesos de inclusión (diseños de los procesos inclusivos, gestores de los procesos de inclusión, responsables institucionales, infraestructura y autorregulación), cada una dividida en sus respectivas subdimensiones, las cuales son evaluadas a través de tres niveles de madurez.

Palabras clave: Discapacidad, Inclusión, Madurez de proceso, Educación superior.

Abstract:

This innovative work is contextualized within the framework of inclusion processes in higher education for people with disabilities, particularly in relation to organizational management processes. In this context, the purpose of this paper is to present an assessment tool that allows Chilean higher education institutions to inform about the level of maturity reached in their inclusion processes, with the aim of guiding decision-making, self-regulation capacity, results management, and quality assurance. This model is an adaptation of Hammer's (2007) *Process Maturity Model*, and its design proposes five dimensions for managing inclusion processes (inclusive process designs, inclusion process managers, institutional leaders, infrastructure, and self-regulation), each divided into its own subdimensions, which are assessed through three maturity levels.

Keywords: Disability, Inclusion, Process maturity, Higher education.

Resumo:



Este trabalho inovador se contextualiza no contexto dos processos de inclusão no ensino superior para pessoas com deficiência, particularmente em relação aos processos de gestão organizacional. Nesse contexto, o objetivo desta proposta é apresentar um instrumento de avaliação que permita às instituições de ensino superior chilenos informar o nível de maturidade alcançado em seus processos de inclusão, com o objetivo de orientar a tomada de decisão, a capacidade de autorregulação, a gestão de resultados e a garantia da qualidade. A escala é uma adaptação do *Modelo de Maturidade de Processos* de Hammer (2007) e seu desenho propõe cinco dimensões para a gestão de processos de inclusão (desenho de processos inclusivos, gestores de processos de inclusão, lideranças institucionais, infraestrutura e autorregulação), cada uma dividida em suas respectivas subdimensões, que são avaliadas por meio de três níveis de maturidade.

Palavras-chave: Deficiência, Inclusão, Maturidade do processo, Ensino superior.

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de innovación está contextualizada en el marco de la política internacional denominada educación para todos, y particularmente a partir de la Declaración de Incheon y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, en relación a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 27). En este sentido, este trabajo pretende ser un aporte al desafío de garantizar la calidad de la educación (Acevedo et al., 2022) en contexto de diversidad, relevando la necesidad de establecer modelos de inclusión pertinentes (López, 2023) que se sitúen en el marco de la heterogeneidad y autonomía de las instituciones, que más allá de la diversidad de estrategias, favorezcan el acceso y permanencia de estudiantes de grupos excluidos en la educación superior (Contreras-Parraguez et al., 2021) y que a través de sistemas de información, contribuyan a identificar todos los grupos de equidad y medir el progreso en términos de acceso y graduación (Salmi y D’Addio, 2020; Cerna et al., 2021).

La innovación que se presenta corresponde a una adaptación de la Escala de Madurez (PEMM) propuesta por Michael Hammer, debido a su flexibilidad y posible aplicabilidad en contextos educativos (Pérez-Mergarejo et al., 2014). En este sentido, esta propuesta está diseñada considerando 5 dimensiones, cada una con sus correspondientes subdimensiones y finalmente evaluada en 3 niveles de madurez.

En este contexto, este trabajo inicia con la presentación del problema que atiende esta innovación; posteriormente analiza las discusiones teóricas que la sustentan, para luego presentar el diseño de la Escala de Madurez para los procesos inclusivos en educación superior. Finalmente se exponen consideraciones y conclusiones sobre este diseño en el marco de los desafíos y perspectivas del contexto educativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Contextualización

Los procesos de democratización referidos al ingreso a la educación superior en el marco de las oportunidades del acceso han generado políticas de equidad y de justicia educativa, posicionando a la educación inclusiva como una obligación legal y ética, en todos los niveles educativos, incluida la educación superior (Koutsouris et al., 2022), situación que en la educación terciaria si bien, han permitido garantizar que diferentes grupos excluidos puedan acceder a la educación superior, los dispositivos que aseguran la permanencia, la participación y el egreso han presentado niveles distintos de progreso. El Informe de la Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad del año 2019, señala que las principales barreras a los procesos de inclusión para estudiantes con discapacidad en universidades estatales refieren a variables institucionales internas como por ejemplo: carencias de una política institucional que explicita el compromiso ético de toda la institución, la falta de asignación de recursos basales y unidades de apoyos formalizadas, problemas con la retención y cantidad de profesionales especializados para apoyar a los estudiantes en situación de discapacidad, escasa flexibilidad de

algunos miembros de la comunidad universitaria y carencia de conocimientos de los miembros de los distintos estamentos de la comunidad. En Latinoamérica la realidad ha sido desigual en cuanto a garantizar no solo las posibilidades de acceso, sino también la participación, la permanencia y la graduación de estudios (UNESCO, 2027). En esta perspectiva, Valenzuela y Yáñez (2022) señalan que, en América Latina y el Caribe se observa un rápido crecimiento en cobertura a la educación superior, es así como, la Tasa de Cobertura Bruta (TCB) entre 2000 y 2010 casi se duplicó, al pasar de 23% a 41% en sólo diez años, mientras que entre 2010 y 2018 se mantuvo el crecimiento, pero a un ritmo menor, alcanzando un 52% en 2018. En las dos últimas décadas, según datos del Banco Mundial (2021) el sistema de educación superior de América Latina se ha expandido, duplicando el número de matrículas del 23% en el año 2000 al 54% en el 2020.

Ante este desafío de aumento de la cobertura, la Superintendencia de Educación Superior en Chile ha determinado en el marco de las orientaciones del año 2023: “desarrollar y fortalecer políticas de inclusión y seguimiento a las trayectorias educativas de las y los estudiantes, con especial atención a los momentos de ingreso y permanencia en los programas de estudio, y al egreso, titulación y transición al mercado laboral” (p. 24). La Subsecretaría de Educación Superior (2024) señala en el Informe de matrícula en Chile que se registran 13.099 matrículas de personas con discapacidad en el sistema, lo anterior considerando los niveles de Pregrado, Posgrado y Postítulo, donde 12.479 estudiantes (95,3%) presentan registro en programas de Pregrado, 320 estudiantes (2,4%) en Posgrado y 300 estudiantes (2,3%) en Postítulo. Asimismo, este ente estatal indica que, del total de matrícula con discapacidad, 6.361 son mujeres (48,6%). En total el año 2024, la matrícula de personas con discapacidad representa un 0,95% de la matrícula total de Educación Superior.

En el marco de los procesos de acreditación institucional, estas variables reseñadas anteriormente, plantean desafíos a las diversas casas de estudios de educación superior chilenas, las cuales deben someterse continuamente a procesos de

autoevaluación, en virtud de garantizar y asegurar la calidad de sus procesos formativos. En este contexto, los procesos de autorregulación constituyen un rol fundamental para el desarrollo de las universidades, de los Institutos profesionales (IP) y de los Centros de Formación Técnica (CFT), porque permiten ir fortaleciendo los proyectos educativos de la educación terciaria a través de un monitoreo constante de los objetivos estratégicos declarados en sus políticas institucionales. En este sentido, los resultados sobre las barreras encontradas en el marco de los procesos de inclusión en la educación superior (ver **Tabla N°1**) indican que existen un determinado número de *faltas de...* y carencias de políticas y prácticas inclusivas.

Tabla N°1. Principales Barreras Procesos de Inclusión.

Variables externas	Variables internas
- Carencia de una política pública de educación superior para las universidades del Estado. - Recursos basales escasos, lo que promueve la alta rotación de profesionales y la pérdida de personal calificado por las instituciones - Becas para personas con discapacidad sujetas a tiempo de titulación al igual que sus compañeros que no presentan discapacidad - Falta de garantías para acceder a ayudas técnica por parte del Estado	- Carencia de una política institucional que explicita el compromiso ético de toda la institución - Falta de asignación de recursos basales y unidades de apoyos formalizadas - Problemas con la retención y cantidad de profesionales especializados para apoyar a los estudiantes en situación de discapacidad - Escasa flexibilidad de algunos miembros de la comunidad universitaria - Carencia de conocimientos de los miembros de los distintos estamentos de la comunidad acerca de la condición de discapacidad y de sus derechos - Falta de competencias en algunos académicos para atender estudiantes con discapacidad - Carencia de un sistema de evaluación nacional de la calidad y pertinencia de los apoyos y acomodaciones para los estudiantes con discapacidad

Fuente: adaptado de Informe Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad (2019). Citado por Tenorio-Eitel, 2021.

En este contexto, en Chile la Ley 21.091 del año 2018 sobre Educación Superior plantea que: “El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” (Ley 21.091, 1998, art. 2). En este sentido, es importante contar con toda la información necesaria para identificar todos los grupos de equidad y medir el progreso en términos de acceso y graduación (Salmi y D’Addio, 2020). Un estudio realizado por Domingo-Segovia (2019) plantea que la mejora de la gestión y la gobernanza en las instituciones educativas españolas en los procesos de inclusión se deben realizar en el marco de su impacto, no en el nivel micro del entorno sala de clases, ni tampoco en el nivel más alto del sistema (macro), sino en el nivel meso porque es aquí donde se establecen las condiciones organizativas de las instituciones educativas para favorecer entornos de aprendizaje inclusivos y estimulantes. Desde otra perspectiva un estudio realizado por Tenorio-Eitel y Ramírez-Burgos (2021) señala que la gran parte de las investigaciones revisadas, referidas a los temas de inclusión en educación superior, concluyen en la falta de lineamientos claros a nivel nacional e institucional para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad.

Desde una mirada estratégica se puede concluir en la importancia y la necesidad de contar con dispositivos de control de información que permitan evaluar el estado de logro de la política inclusiva al interior de las instituciones de educación superior, con el propósito de retroalimentar las decisiones en el marco de sus políticas y prácticas institucionales.

2.2 Educación Inclusiva

El estado de la discusión sobre la educación inclusiva ha definido el concepto de inclusión como un proceso (Ainscow y Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2015; Duk y Murillo, 2016; Echeita, 2019) el cual implica el desarrollo de diversas acciones y transformaciones permanentes con el propósito de eliminar las barreras para la

participación y el aprendizaje (Covarrubias-Pizarro, 2019). En este sentido, los procesos de inclusión se caracterizan por: plantear permanentemente desafíos, los cuales se reformulan en consideración de las necesidades de apoyo de las personas incluidas que acceden a los espacios educativos y a las condiciones materiales y simbólicas de las instituciones que incluyen.

De esta manera, para operacionalizar las políticas declaradas en prácticas y acciones inclusivas en los espacios educativos, es importante considerar, visibilizar y relevar cuatro subprocesos que se deben atender desde el punto de vista de la gestión educativa: el primer subproceso es la accesibilidad (Márquez et al., 2021), definida como una acción que permite garantizar a las personas con discapacidad (PCD) la posibilidad de ingresar a los espacios educativos asegurando su presencia. El segundo subproceso es la participación (Ainscow, 2020), la cual permite a las PCD no solo acceder, sino también la posibilidad y el derecho a implicarse, concurrir, colaborar, intervenir, contribuir, ayudar, etc. en un espacio educativo sin barreras para interactuar. El tercer subproceso es la permanencia, que tiene como propósito asegurar las trayectorias de las PCD en los sistemas educativos, a través de dispositivos que puedan acompañar a los estudiantes e informar a la institución oportunamente sobre la existencia de barreras que puedan generar posibles situaciones de deserción y abandono (Gallardo et al., 2019). Finalmente, el último subproceso es el aprendizaje, porque hace referencia a los propósitos fundamentales de las instituciones educativas que son garantizar que todas las personas puedan aprender (Arnaiz-Sánchez, 2025), ofreciendo experiencias educativas diversificadas y ajustadas curricularmente a las necesidades de apoyo de los estudiantes, asegurando el logro de las competencias y perfiles de egreso declarados.

En este sentido, la implementación de dispositivos que permitan monitorear el estado de cada uno de estos subprocesos requiere de la Institución una mirada estratégica que permita gestionar toda la información generada producto de la implementación de políticas y prácticas inclusivas que garanticen el acceso, la participación, la permanencia y el aprendizaje con el fin de minimizar en un primer momento o eliminar

las barreras simbólicas o tangibles que aseguren la inclusión y la calidad de los aprendizajes.

En este contexto, los procesos de inclusión educativa en la educación superior encuentran en lo que se ha denominado la gestión por procesos (GpP) Sánchez y Blanco (2014), la posibilidad de mirar “desde otro lugar”, la implementación de la política inclusiva, porque permite colaborar con las organizaciones de carácter público, disponer de una “caja de herramientas” conceptuales y procedimentales que contribuyan al logro de lo declarado en la misión, visión y propósitos de lo planeado. En este sentido, Bryson y George (2020) (citados por Alarcón-Díaz et al., 2023, p.104) señalan que la (GpP) representa un enfoque estratégico para las organizaciones públicas y otras entidades, que abarca tanto la formulación como la implementación de estrategias, y generalmente incluye la planificación estratégica y el aprendizaje continuo en esta área. Desde el punto de vista de los sistemas educativos, Nelson-Chacón et al. (2021) señalan que la gestión por proceso es un enfoque de gestión integral, que logra articular las interrelaciones orientadas a los resultados y al logro de los objetivos estratégicos de la institución educacional como un todo, permitiendo satisfacer las necesidades de todos los miembros de la comunidad.

La gestión por procesos, como afirman Rodríguez y Sánchez-Ortega (2023) tendrá un efecto enriquecedor en el diseño organizacional de las instituciones públicas de educación superior, que contribuirá a una toma de decisiones descentralizada, así como también influirá en la claridad en los ámbitos de responsabilidad para la especialización de las unidades y además proporcionará una mayor coordinación entre las unidades que componen la institución.

2.3 Escala de madurez institucional

El concepto de madurez, en el marco de los procesos de gestión, permite lograr los objetivos definidos por cada una de las instituciones (Glogovac, Ruso y Maricic, 2020), y en este sentido, los modelos de madurez (Tocto-Cano et al., 2020) se transforman



en una herramienta que permite a las instituciones acceder a un diagnóstico sobre la efectividad de sus acciones y prácticas organizacionales, respecto al logro de sus objetivos. En esta perspectiva, los procesos de mejora y calidad son el resultado de mecanismos de monitoreo y autorregulación que se producen gracias a esta mirada estratégica y longitudinal de los propósitos organizacionales. Los modelos de madurez deben estar formulados de manera que puedan mostrar por dónde comenzar, asegurar el progreso y anticipar los resultados (Pérez et al., 2014). En este sentido, Rohvein et al. (2019) señalan que la madurez se ha vinculado con los sistemas de gestión de calidad y los programas de excelencia a partir del concepto de *Business Process Management* (BPM).

En el marco de la educación superior, los modelos de madurez se transforman en una herramienta que colabora en la gestión de la calidad de las instituciones, definiendo vías de solución y los mecanismos de calidad que permitan garantizar la excelencia. En este contexto, los modelos de madurez se pueden utilizar como herramientas para distintos propósitos, Pöppelbuß y Röglinger (2011), citado por Šimić et al. (2025) señalan que para los modelos de madurez se pueden encontrar 3 tipos de fines: descriptivos, prescriptivos y comparativos. Los fines descriptivos, tienen como propósito evaluar el desempeño actual de una organización en virtud de los criterios definidos, por lo tanto, se transforman en una herramienta de diagnóstico para informar a los interesados de los niveles de madurez alcanzados. Por otro lado, los fines prescriptivos, utilizan el modelo como una guía para identificar los niveles óptimos de madurez y disponer de recomendaciones para medidas de mejora. Finalmente, los fines comparativos, ofrecen facilitar la evaluación comparativa interna y externa de la organización. Fryt (2019) concluye que tanto los principios básicos como los principios descriptivos de los modelos de madurez de procesos, están suficientemente abordados. Sin embargo, hay margen de mejora con respecto a descripciones más detalladas de la aplicación relevante de criterios de evaluación fáciles de usar.

Actualmente nuevas investigaciones señalan que la madurez organizacional debe transitar desde una mirada que se centra en ir estableciendo el nivel de logro a partir de un listado de procesos y acciones, hacia una mirada que enfatice las capacidades de: resiliencia para absorber dificultades y reinventarse, agilidad para prevenir la burocracia (Alam et al., 2025) e integración tecnológica para que humanos y algoritmos colaboren en la toma de decisiones que le permitan con rapidez cambiar en virtud de los desafíos que debe enfrentar y los objetivos definidos por cada organización. Sin embargo, en esta perspectiva, es importante considerar, que establecer el nivel de logros sobre los distintos procesos y acciones que desarrollan las instituciones permite establecer un punto de partida sobre el cual, es posible planificar acciones futuras que garanticen que los objetivos propuestos se lleven a cabo. En este sentido, el desarrollo de capacidades se transforma en un complemento desde el punto de vista de la madurez institucional, porque: contribuye a absorber las dificultades que los desafíos internos y externos plantean, permite responder rápidamente ante las barreras que se enfrentan y finalmente posibilita que la integración de tecnología colabore en la toma de decisiones, fortaleciendo las capacidades de autorregulación en contextos de calidad.

Un estudio realizado por Páez et al. (2018) sobre una revisión de modelos de madurez en la gestión de los procesos de negocios, caracteriza y compara una serie de modelos de madurez de sistemas de gestión disponibles en la literatura. Su investigación establece una comparación de diez modelos de madurez de sistemas de gestión, estableciendo los siguientes criterios de comparación: Dominio de la aplicación, propósitos de uso, cantidad de dimensiones, descripción por niveles, procedimientos de aplicación, estilo de representación gráfica, complejidad de uso, y aplicabilidad.

A partir de lo anterior y de la información sistematizada en los siete criterios que se establecen, se ha optado por utilizar para esta innovación para los procesos de inclusión en la educación superior, la Escala de Madurez que propone Michael Hammer (PEMM) debido a los siguientes aspectos: Es aplicable a instituciones

educativas, define las características de cada proceso involucrado, su implementación no es compleja y es de fácil uso, y se pueden utilizar en cualquier proceso de la institución (Pérez et al., 2014).

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la escala

3.1.1 Diálogo entre disciplinas

Unos de los desafíos preliminares para la construcción de esta propuesta de innovación, fue establecer un diálogo entre el lenguaje educativo y el lenguaje referido a los procesos de gestión organizacional, situación no menor, debido a que se ubican epistemológicamente a partir de objetos de estudios diferentes para el logro de sus propósitos. Sin embargo, los procesos de inclusión en educación superior, referidos a la accesibilidad, se han transformado en un espacio de encuentro y retroalimentación que permite generar una relación entre ambos lenguajes y pensar los espacios institucionales desde la acción de gobernar. En este sentido, uno de los primeros pensadores que hablaron del concepto de gobernar como aquel acto de organización de las sociedades humanas fue Aristóteles (1998), quien señalaba que esta acción no solo implica explícitamente la capacidad de mandar y obedecer con miras a la virtud de los ciudadanos, sino que también lo hace implícitamente con la vida ética y la comunidad. En esta perspectiva, la gestión organizacional, como acción de gobierno, se transforma en una herramienta fundamental para el beneficio de las sociedades modernas y sus ciudadanos, contribuyendo a la educación, a la toma de decisiones efectivas, garantizando el derecho a acceder a experiencias equitativas, asegurando la calidad de los aprendizajes, adaptándose a los cambios del entorno y respondiendo a los desafíos que los procesos de inclusión plantean a las instituciones.

En este sentido, desde el punto de vista de la gobernanza, las políticas institucionales inclusivas deben estar operacionalizadas en sus planes y objetivos estratégicos, en

los presupuestos y recursos asignados a las unidades correspondientes, en la generación de normativas, orientaciones y reglamentos internos que permitan el buen funcionamiento de las unidades de apoyo destinadas a estos procesos (Moriña-Díez y Perera-Rodríguez, 2015). Desde el ámbito del clima organizacional vinculado a la creación de una cultura inclusiva segura, acogedora, empática y responsable, la gestión debe generar y transformar las creencias, percepciones y actitudes de todos los estamentos de la comunidad universitaria, elemento importante a considerar para darle un andamiaje consistente al momento de implementar prácticas transformadoras. “La cultura organizacional influye directamente en las prácticas pedagógicas, en los estilos de liderazgo y en los procesos de innovación institucional relacionados con la inclusión” (Quezada-Aguirre et al., 2026, p. 8). En lo que se refiere a la operacionalización de diversas acciones para el cumplimiento de los objetivos declarados por las instituciones, la implementación de prácticas inclusivas se debe materializar desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios áulicos hasta las adecuaciones y ajustes que las unidades de apoyo generan para garantizar la presencia, la participación y el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. En este contexto, la gestión organizacional contribuye al proceso de autorregulación institucional tendiente a evaluar permanentemente la toma de decisiones, las acciones implementadas y su impacto en las tasas de retención, progresión académica y titulación de los estudiantes con discapacidad (Sandoval et al., 2021). En este sentido, la educación y la gestión en tanto disciplinas científicas hacen posibles prácticas que permiten dirigir, diseñar, planificar, organizar, evaluar/retroalimentar, modular los recursos, lo cual posibilita garantizar los propósitos institucionales (Manrique-López, 2016).

En este contexto, la investigación presenta un enfoque cualitativo y dado que el objetivo central fue el diseño de una herramienta de evaluación a partir de las experiencias de gestión institucional, el estudio se define bajo un diseño de investigación proyectiva porque elabora una propuesta como solución a un problema práctico. Para la recolección de la información en una primera etapa se realizó un análisis bibliográfico documental que consideró el estado del arte del problema en

estudio, las normativas, reglamentos y orientaciones nacionales e internacionales y aquellas referidas a procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior. Posteriormente a su diseño fue validado en función de las características de la adecuación de la Escala de Madurez PEMM y considerando los procesos de inclusión de personas con discapacidad en la educación superior, a través del juicio de expertos académicos de las áreas de gestión de la información y discapacidad e inclusión.

Los saberes considerados para la construcción de la Escala de Madurez Institucional de los Procesos de Inclusión de Personas con Discapacidad en la Educación Superior (EMI) están referidos a:

1. Los avances internacionales sobre los procesos de educación inclusiva, tendientes a eliminar o minimizar las barreras que limitan el acceso, el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad a la educación superior, las cuales pueden estar presentes en todo el quehacer de la Organización de las Naciones Unidas (2018).
2. Los aportes que la gestión organizacional entrega a la evaluación de procesos, particularmente a través de lo que se ha denominado *madurez institucional*, concepto que hace referencia al nivel de desarrollo y logros alcanzados por las organizaciones en función de su naturaleza y el cumplimiento de sus propósitos declarados (Monsalve-Pantoja, 2025).
3. Los requerimientos de la normativa nacional sobre los procesos de acreditación de las instituciones de educación superior en el marco del aseguramiento interno de la calidad y particularmente referidos a las capacidades de autorregulación y gestión de resultados (Comisión Nacional de Acreditación, 2020).

La escala que se presenta es una adaptación del *Modelo de Madurez de Proceso* de Michael Hammer (2007), PEMM, elección realizada en virtud de la mirada integral que propone el autor sobre los procesos que llevan a cabo las instituciones y a su fácil

aplicación en la planificación y ejecución de las transformaciones en los procesos que se implementan, lo anterior en función de la definición de cuatro capacidades de una organización y cinco facilitadores de proceso. La utilización de este modelo va en línea con la comprensión de que la satisfacción de los principales stakeholders (grupos de interés) de la Universidad va a depender de la ejecución de todos los procesos que son llevados a cabo por estas instituciones (Sahney et al., 2008). En esta perspectiva, para el desarrollo de la escala se ha llevado a cabo una adaptación de los cinco facilitadores de proceso PEMM, los cuales permiten por un lado, diagnosticar el estado de operación de un proceso en el tiempo y por otro poder aplicarla a todos los subprocesos del proceso de inclusión (accesibilidad, participación y permanencia, aprendizaje y egreso), particularmente porque está diseñada para atender los procesos de la gestión institucional (ver **Tabla N°2**).

Tabla N°2. Facilitadores de proceso propuestos por Hammer (2007).

PEMM (2007)	EMI (2026)
Diseño	Diseño de los procesos de inclusión
Ejecutores	Gestores de inclusión
Responsable	Responsables institucionales
Infraestructura	Infraestructura
Indicadores	Autorregulación

Fuente: elaboración propia.

La innovación que se presenta, denominada Escala de Madurez Institucional de los Procesos de Inclusión de Personas con Discapacidad en la Educación Superior, propone cinco dimensiones para informar y retroalimentar los procesos (diseños de los procesos inclusivos, gestores de los procesos de inclusión,

responsables institucionales, infraestructura y autorregulación), cada una está dividida en diversas subdimensiones, las cuales están operacionalizadas a través de tres niveles de madurez con el propósito de determinar sobre el estado actual de los procesos inclusivos para favorecer la toma de decisiones a partir de las capacidades institucionales de autorregulación.

La elección de identificar tres niveles de madurez a diferencia de los cuatro planteados por el modelo PEMM, está justificada en los niveles organizacionales planteados por la teoría de la administración, esto debido a su fácil comprensión para los miembros de cualquier organización. Esta distinción está claramente fundamentada por Anthony y Govindarajan (2008) quienes identifican el nivel estratégico como aquel que define metas, estrategias y políticas, la mirada a futuro de la organización, en este sentido la política de inclusión de la institución educacional. Luego, se encuentra el nivel táctico, encargado de la implementación de las estrategias, la operacionalización de las definiciones de la política. Tal como lo plantea Mintzberg (1994), no es posible separar la formulación de las políticas y estrategias de su implementación. Es en este nivel que Anthony y Govindarajan (2008) identifican mecanismos claros para la implementación: estructura organizacional, cultura, controles administrativos y la administración de los recursos humanos. Finalmente, el nivel operacional es aquel que solo se encarga del desempeño de los trabajos que materializan las acciones de inclusión llevadas a cabo dentro de cada institución educacional. Las dimensiones de esta matriz están diseñadas de forma de ser contenidas en los objetivos principales identificados en cada nivel organizacional planteado anteriormente. El fin último de esta escala es proporcionar un diagnóstico a la institución de educación superior sobre cómo debe retroalimentar y transformar sus procesos de inclusión para asegurar un nivel de calidad acorde con los lineamientos institucionales y las exigencias normativas actuales, junto con transformarse en una herramienta de planificación de los desafíos futuros que se deben atender.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan las dimensiones que componen la Escala EMI (**Figura N°1**), las cuales serán explicadas en conjunto con sus subprocesos.

Figura N° 1. Dimensiones que componen la Escala EMI.



Fuente: elaboración propia.

3.2 Dimensiones de la escala EMI

Dimensión I: Diseño de los procesos de inclusión

Esta dimensión determina el grado de completitud de las perspectivas organizacionales, funcionales, de control y de datos que se han considerado en el diseño de los procesos de inclusión, contribuyendo a que estos tengan un claro propósito, consideren el contexto donde se desenvuelven, y tengan la documentación sobre la cual se van determinando las decisiones.

En este sentido, las subdimensiones asociadas a la Dimensión I (ver **Tabla N°3**) son:

1. Propósito: Determina que los procedimientos formales que operacionalizan el proceso han sido diseñados considerando el nivel de articulación entre las

políticas inclusivas declaradas por la Institución de Educación Superior y sus actores (considerando unidades y roles).

2. Actores (Internos/Externos): Se refiere a que han sido identificados todos los responsables de llevar a cabo el proceso de inclusión y particularmente aquellos responsables directamente de los estudiantes con discapacidad beneficiarios del servicio. Además, se han establecido las expectativas mutuas de desempeño entre ellos.
3. Documentación: Obedece a la existencia, completitud y disponibilidad de las representaciones gráficas de las interacciones del proceso de inclusión, con los procesos administrativos, pedagógicos, etc., para apoyar su desempeño, gestión y oportunidades de autorregulación.

Tabla N°3. Dimensión I: Diseño de los procesos de inclusión.

		Madurez Operativa	Madurez Táctica	Madurez Estratégica
 DISEÑO DE PROCESOS DE INCLUSIÓN	Propósito 	El proceso de inclusión no se ha diseñado completamente. No existen procedimientos. Se ejecuta de acuerdo con la experiencia de quienes están involucrados.	El proceso de inclusión se ha diseñado considerando otros procesos académicos, administrativos y sistemas de información para optimizar su desempeño.	El proceso de inclusión se ha diseñado estableciendo procedimientos, los cuales se ajustan a las características de los estudiantes y los perfiles de egreso de las carreras, cumpliendo con los principios de la política de inclusión de la institución.
	Actores interno/externo 	Se han identificado a los estudiantes con discapacidad, los ajustes razonables, los perfiles de egreso de las carreras, las unidades de inclusión y reglamentos de la institución, sin definir el desempeño y expectativas de los responsables de los procesos de inclusión.	Los responsables del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la Universidad y los responsables de los otros procesos de inclusión tienen definidas sus expectativas mutuas acerca del desempeño de estos.	Se han identificado todos los factores de entorno internos y externos que influyen en el proceso de inclusión. Los procesos académicos, administrativos y de inclusión tienen definidas sus expectativas mutuas acerca del desempeño de estos.
	Documentación 	La documentación del proceso de inclusión es principalmente funcional, pero identifica las interconexiones entre las unidades involucradas en la ejecución del proceso.	La documentación del proceso de inclusión describe las interacciones y expectativas del proceso con los académicos y administrativos. Se incluye en la documentación las interacciones con los sistemas de información de la institución.	La documentación del proceso está disponible de forma electrónica y es utilizada para apoyar su desempeño y gestión, permitiendo analizar los cambios ambientales que lo afectan y las potenciales reconfiguraciones del proceso que sean necesarias.

Fuente: elaboración propia.

Dimensión II: Gestores de inclusión

Refiere a la perspectiva organizacional de los procesos, particularmente evaluando la capacidad que poseen los gestores de los procesos de inclusión respecto a la realización de su trabajo, la toma de decisiones y la generación de información. En este sentido se consideran los conocimientos, las habilidades y la respuesta de las personas frente al cambio.

En este sentido, las subdimensiones asociadas a la Dimensión II (ver **Tabla N°4**) son:

1. Conocimiento: Refiere al uso, dominio y estado del arte de las conceptualizaciones y enfoques referidos a los procesos de inclusión en educación superior que tienen las personas que atienden las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad y las que están a cargo de este servicio.
2. Destrezas: Dicen relación con las capacidades para la toma de decisiones, gestión y la capacidad de autorregulación que tienen las personas que atienden las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad y las que están a cargo de este servicio.
3. Comportamiento: Hace referencia al desempeño de la función (tarea) que tienen asignada los responsables del proceso de inclusión para que otros actores que participan de las tareas de la unidad puedan hacer en forma eficaz su trabajo.

Tabla N°4. Dimensión II: Gestores de inclusión.

		Madurez Operativa	Madurez Táctica	Madurez Estratégica
 GESTORES DE INCLUSIÓN (PERTINENCIA)	Conocimiento 	Los gestores del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la Universidad son capaces de describir el proceso del que forman parte e identificar los indicadores clave del desempeño.	Los gestores están familiarizados tanto con los conceptos fundamentales de estudiantes con discapacidad y pueden describir cómo afecta su trabajo a otros procesos académicos y administrativos. Conocen los niveles de desempeño reales y requeridos para de su actuar en el proceso.	Los gestores están familiarizados con las tendencias de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad a la Universidad en el ámbito de la educación terciaria. Conocen como la ejecución de los proceso de inclusión, contribuye con la Política de inclusión de la Institución.
	Destrezas 	Los gestores tienen capacidades de identificación de problemas asociados al funcionamiento del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la Universidad.	Los gestores tienen capacidades en trabajo en equipo, resolución de problemas y toma de decisiones para el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la Universidad.	Los gestores tienen capacidades de gestión e implementación del cambio, sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la Institución.
	Comportamiento 	Los gestores tratan de seguir el diseño del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la Universidad y ejecutarlo correctamente.	Los gestores se comprometen para asegurarse de que el proceso de inclusión a la Universidad está entregando los resultados necesarios para lograr las metas Institucionales.	Los gestores reconocen señales de que el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a la Universidad debería cambiar y proponen mejoras al proceso contribuyendo al continuo aseguramiento interno de la calidad.

Fuente: elaboración propia.

Dimensión III: Responsables Institucionales

Refiere a la existencia de responsabilidad por parte de la institución en la ejecución del proceso de inclusión, considerando la clara identificación de sus encargados y el grado de autoridad con el que se cuentan. Principalmente, a tratar de identificar la designación de un liderazgo que conduzca los procesos y se responsabilice de los resultados de cada uno de ellos. En este sentido, las subdimensiones asociadas a la Dimensión III (ver **Tabla N°5**) son:

1. **Identidad:** Refiere a la vinculación y participación que tiene el encargado del proceso de inclusión con las macro unidades institucionales, y la prioridad que da al tiempo, la preocupación y las metas propuestas por las unidades.
2. **Actividades:** Hacen referencia a la participación del encargado de la unidad de inclusión en la existencia y desarrollo de un Plan Estratégico de la unidad de

inclusión y a su participación en la planificación estratégica de la Institución de Educación Superior.

3. Autoridad: El responsable del proceso de inclusión controla el presupuesto y tiene altos grados de participación en la asignación y evaluación del personal que se desempeña en la unidad.

Tabla N°5. Dimensión III: Responsables Institucionales.

		Madurez Operativa	Madurez Táctica	Madurez Estratégica
 RESPONSABLES INSTITUCIONALES DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN	Identidad 	Los responsables del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad no están definidos formalmente	Existen responsables formales del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, cuyo desempeño es evaluado según los resultados del proceso	El responsable final del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad pertenece a las autoridades estratégicas de la institución.
	Actividades 	El responsable identifica y documenta el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, lo comunica a todos los ejecutores y patrocina pequeños proyectos de cambio.	El responsable comunica las metas del proceso y una visión de su futuro, patrocina esfuerzos de rediseño y mejora, planifica su implementación y se asegura de que se cumpla el diseño del proceso.	El responsable participa en planificación estratégica a nivel institucional y colabora con sus contrapartes de otras organizaciones para patrocinar iniciativas de vinculación con el medio que impacten en el proceso de inclusión.
	Autoridad 	El responsable socializa el proceso e impulsa a los gestores del proceso de inclusión a hacer cambios	El responsable tiene bajo su control los sistemas de Tecnologías de la Información que apoyan el proceso de inclusión. Posee cierta autoridad sobre cambios que afecten la ejecución del proceso, las asignaciones y evaluaciones de sus gestores.	El responsable controla el presupuesto del proceso de inclusión y ejerce fuerte influencia sobre las asignaciones y la evaluación de los gestores.

Fuente: elaboración propia.

Dimensión IV: Infraestructura

Esta dimensión está referida a considerar la base de apoyo tecnológico y de personas con que se llevan a cabo las actividades que se desarrollan en el proceso de inclusión, específicamente los sistemas de información y recursos existentes para apoyar el proceso.

En este sentido, las subdimensiones asociadas a la Dimensión IV (ver **Tabla N°6**) son:

1. **Sistemas de Información:** Refiere a la existencia, características y función de un sistema tecnológico de información que colabore y apoye la gestión, la toma de decisiones y la capacidad de autorregulación que se toman en los procesos de inclusión, en función de los estándares de la institución, a la dimensión de aseguramiento interno de la calidad y la política pública.
2. **Recursos Humanos:** Los sistemas de contratación, desarrollo, reconocimiento y retribución se enmarcan en las necesidades y requerimientos y resultados del proceso de inclusión y refuerzan la colaboración entre las unidades de la Institución de Educación Superior.

Tabla N°6. Dimensión IV: Infraestructura.

		Madurez Operativa	Madurez Táctica	Madurez Estratégica
 INFRAESTRUCTURA	Sistemas de información 	El proceso es apoyado por aplicaciones de automatización de oficina a partir de componentes funcionales.	El proceso es apoyado por un sistema de Tecnologías de la Información, diseñado teniendo en mente el proceso y adhiriendo a los estándares de la institución.	El proceso es apoyado por un sistema de TI con arquitectura modular, que se adhiere a los estándares de la institución y a la dimensión de aseguramiento interno de la calidad de la política pública.
	Recursos Humanos 	Los sistemas de contratación impulsan la asignación de los roles, las descripciones de cargo y los perfiles de competencias. La capacitación se basa en documentación de proceso.	Los sistemas de contratación, desarrollo y reconocimiento profesional enfatizan las necesidades y los resultados del proceso de inclusión, y los equilibran con las necesidades de la institución.	Los sistemas de contratación, desarrollo y reconocimiento refuerzan la importancia de la colaboración con otras organizaciones territoriales relacionadas con los procesos de inclusión.

Fuente: elaboración propia.

Dimensión V: Autorregulación

Corresponde a establecer cuáles son los procedimientos establecidos para evaluar permanentemente el proceso de inclusión en la institución, mediante un continuo seguimiento realizado por indicadores claves establecidos con anticipación a la ejecución de este. En este sentido, se tiene como propósito observar las métricas que la institución se ha dado para medir el propio desempeño del proceso. En este sentido, las subdimensiones asociadas a la Dimensión (ver **Tabla N°7**) son:

1. Definición: Se refiere a los indicadores del proceso de inclusión y su relación con los indicadores de otras unidades de la Institución de Educación Superior en el marco de su Plan estratégico y de la política pública.
2. Monitoreo: Como los encargados de las macro unidades y las unidades encargadas retroalimentan y actualizan periódicamente los indicadores de los resultados del proceso de inclusión, en función de los objetivos propuestos en el Plan de Trabajo, con el propósito de planificar la estrategia de la Institución de Educación Superior.

Tabla N°7. Dimensión V: Autorregulación.

		Madurez Operativa	Madurez Táctica	Madurez Estratégica
 AUTORREGULACIÓN	Identidad 	El proceso tiene algunos indicadores definidos para evaluar su desempeño.	Los indicadores definidos para el proceso tienen asociadas metas que contribuyen a evaluar el desempeño de toda su ejecución.	Los indicadores definidos permiten evaluar la efectividad de la política de inclusión de la institución, en el marco de los procesos de aseguramiento de la calidad de la política pública.
	Actividades 	No existe un monitoreo del resultado de los indicadores cuyo propósito es la autorregulación de la ejecución del proceso.	Existe un monitoreo. Los responsables presentan los indicadores a los gestores de proceso de inclusión para motivar y crear conciencia. Usan tableros basados en indicadores para la gestión cotidiana del proceso.	Existe una revisión periódica de los indicadores del proceso, permitiendo una evaluación de la efectividad de la política de inclusión de la institución. La revisión entrega información valiosa para la autorregulación del proceso y la planificación futura de la política de inclusión.

Fuente: elaboración propia.

3.3 Niveles de madurez de los procesos inclusivos de la escala EMI

Luego de la presentación y el análisis de las dimensiones y sus respectivos subprocesos inclusivos contemplados en la Escala EMI, se procede a la definición de los niveles de madurez operativa, táctica y estratégica (Torres-Alvarado, 2019). Esta definición se fundamenta en el análisis realizado y en el sustento teórico correspondiente, lo que permite establecer los Niveles de Madurez de los Procesos Inclusivos según los parámetros de la Escala EMI.

En este sentido, se han definido para la escala las siguientes conceptualizaciones:

Madurez Operativa: La madurez operativa establece que la organización lleva a cabo su proceso de inclusión careciendo de orientación estratégica y autorregulación. Las actividades y gestores del proceso funcionan y llevan a cabo lo que está establecido para su funcionamiento. No hay evidencia de toma de decisiones sobre la orientación del proceso, sino más bien sobre las actividades cuya lógica de funcionamiento requiere de decisiones operativas. No hay generación de información que permita evaluar el desempeño del proceso.

Madurez Táctica: La madurez táctica permite reconocer que los procesos de inclusión no solo se están llevando a cabo según una lógica operacional, sino que existe un involucramiento de gestores y responsables, otorgándoles a estos la capacidad de tomar decisiones más allá de la ejecución de las actividades, sino sobre la orientación del mismo proceso. Existe generación de información que permite diagnosticar el desempeño del proceso y con ello elaborar iniciativas de mejora continua.

Madurez Estratégica: La madurez estratégica consiste en la conciencia de gestores y responsables en el alineamiento de la ejecución del proceso de inclusión con la política de inclusión declarada por la institución. El proceso de

inclusión es parte de la orientación estratégica de la organización y por lo tanto su desempeño impactará en el alcance de los objetivos de ella (Venegas-Ramos y Sánchez Lara, 2024).

5. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Los procesos de democratización a la educación superior han permitido que actualmente estén ingresando distintos tipos de estudiantes que años atrás no tenían la posibilidad de acceder a la educación terciaria chilena. Los desafíos por enfrentar, que han instalado los procesos de inclusión en las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnicos en el marco del aseguramiento interno de calidad, requieren sistemas de información que permitan retroalimentar las decisiones que se toman a partir de las políticas que se declaran institucionalmente y las prácticas que en consecuencia se implementan.

La inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior, no se puede limitar solamente a garantizar el acceso de estas personas al sistema, sino que además requiere hacerse cargo de las diferentes trayectorias educativas implementando diferentes tipos de dispositivos que puedan garantizar la permanencia, el aprendizaje y el egreso de todos los estudiantes.

En este contexto, resulta indispensable para cada institución de educación superior el conocer cuáles son los dispositivos que han implementado para garantizar las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad al interior de sus planteles, y a partir de esto, analizar junto con su impacto, si la toma de decisiones ha sido el resultado de un sistema de información que posibilita la autorregulación de sus procesos institucionales.

En esta perspectiva, la autorregulación debe caracterizarse por permitir que los procesos de inclusión proporcionen respuestas rápidas y adaptables a los cambios,

adecuándose a los requerimientos emergentes de estudiantes con discapacidad y respondiendo en el momento adecuado que estos necesiten.

En este sentido, la Escala de Madurez EMI, es una herramienta de recolección y sistematización de información que junto con diagnosticar el nivel de madurez se puede utilizar como un dispositivo para la planificación de acciones aportando a la autorregulación y la toma decisiones de cada institución, transformándose en un instrumento que se propone acompañar, colaborar, responder y hacer dialogar los procesos de inclusión y la calidad en la educación superior con el fin de garantizar una educación para todos, y considerar estas nuevas demandas civilizatorias de justicia y equidad en los procesos de acreditación como una dimensión transversal de mainstreaming.

El aporte de este tipo de innovaciones desde una perspectiva investigativa permite abrir espacios de discusión y de generación de conocimientos interdisciplinarios situados, que permitan a cada institución: incorporar y declarar formalmente el carácter inclusivo en sus cuerpos normativos, definir los perfiles de los actores internos y externos que participan y son responsables de estos procesos (conocimientos, destrezas y comportamientos esperados). Junto con lo anterior, consolidar la información referida al acceso, permanencia, participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad a partir de una base de documentos administrativos y pedagógicos, los cuales puedan retroalimentar y actualizar periódicamente los indicadores de resultados del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de calidad.

Declaración de autoría

Santiago Leonardo Rodríguez Ponce: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Supervisión, Validación, Redacción - borrador original.

Alejandro Robles Saavedra: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Recursos, Supervisión, Validación, Redacción - borrador original.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, F., Gago, F., da Silva, A. y Bastos, L. (2022). Estado del arte sobre las concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 32, 119-150.

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión – Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Education Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Alam, M. M. D., Razzak, M. R., Khreis, S. H. A., Al Balushi, M. K. y Al Lawati, H. (2025). Digital leadership orientation and organizational resilience: strategic foresight, agility, and flexibility. *Management Decision*. <https://doi.org/10.1108/MD-01-2025-0241>

Alarcón-Díaz, N., Alarcón Díaz, O., Alarcón Díaz, J. D. y Alarcón Díaz, D. S. (2023). Gestión por procesos en las entidades públicas, una revisión literaria. *Podium*, (44), 103-118. <https://doi.org/10.31095/podium.2023.44.7>

Anthony, R. N. y Govindarajan, V. (2008). *Sistemas de control de gestión*. McGraw-Hill.

Aristóteles. (1998). *Política* (M. García Valdés, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado ca. 350 a. C.).

Arnaiz-Sánchez, P. (2025). *Trazando una investigación inclusiva*. Dykinson.

Banco Mundial. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial.
<https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/099140012012142009>

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

Contreras-Parraguez, P., Rodríguez-Ponce, S. y Sánchez-Bravo, A. (2021). Inclusión en educación superior: tránsitos y perspectivas para el acceso, permanencia y



egreso de estudiantes sordos. *Revista Akadèmeia*, 18(2), 81-103.

<https://doi.org/10.61144/0718-9397.2019.333>

Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., y Guthrie, C. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Papers No. 260). OECD Publishing, Paris.

<https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>

Comisión Nacional de Acreditación. (2020). *Criterios y estándares para la acreditación institucional de universidades*. (Archivo PDF).

<https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>

Covarrubias-Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Domingo-Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. (Reseña). *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911. <https://r.issu.edu.do/Ft>

Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. (Editorial). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.

Fryt, M. (2019). Process Maturity Models – Applicability and Usability Review. *World Scientific News*, 129, 51-71. <https://worldscientificnews.com/process-maturity-models-applicability-and-usability-review/>

Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M. y Cruz, M. (2019). *Transición secundaria-educación superior: desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones*. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.

Glogovac, M., Ruso, J. y Maricic, M. (2020). ISO 9004 maturity model for quality in industry 4.0. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(5-6), 529-547.

<https://doi.org/10.1080/14783363.2020.1865793>

Hammer, M. (2007). La auditoría de proceso. *Harvard Business Review*, 1-15.

Koutsouris, G., Stentiford, L. y Norwich, B. (2022). A critical exploration of inclusion policies of elite UK universities. *British Educational Research Journal*, 48(5).
<https://doi.org/10.1002/berj.3799>

Ley 21.091, sobre Educación Superior en Chile. (29 de mayo de 2018). Diario Oficial, Chile.

López, F. (2023). Posibles futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe: antecedentes, situación actual, escenarios y alternativas. *Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 29-57.

Manrique-López, A. (2016). Gestión y diseño: Convergencia disciplinar. *Pensamiento y Gestión*, (40), 129-158.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762016000100006

Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno, I., García, J. A., Díaz, V. y Elizalde, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>

Mintzberg, H. (1994). The fall and rise of strategic planning. *Harvard Business Review*, 72(1), 107-114.

Monsalve-Pantoja, C. A. y Londoño-Cardozo, J. (2025). Propuesta teórica para establecer el grado de madurez del aprendizaje en las organizaciones. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 13(1), 211-223.
<https://doi.org/10.15649/2346030X.4256>

Moriña-Díez, A. y Perera-Rodríguez, V. H. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 10(1), 599-614.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7914>

Nelson-Chacón, M., Doimeadios-Martínez, R. y Tamayo-Pupo, A. (2021). La gestión por procesos en educación: Un enfoque inusual y necesario. *Luz*, 20(3), 136-146.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.

Páez, G., Rohvein, C., Paravie, D. y Jaureguiberry, M. (2018). Revisión de modelos de madurez en la gestión de los procesos de negocios. *Ingeniare Revista Chilena de Ingeniería*, 26(4), 685-698. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052018000400685>

Pérez-Mergarejo, E., Pérez-Vergara, I. y Rodríguez-Ruiz, Y. (2014). Modelos de madurez y su idoneidad para aplicar en pequeñas y medianas empresas. *Ingeniería Industrial*, 35(2), 184-198.

Quezada-Aguirre, M. E., Pinos-Morán, S. J. y Pérez-Acosta, I. (2026). Percepción docente sobre la cultura organizacional de una Unidad Educativa de Cuenca y la implementación de programas inclusivos. *Innovación Integral*, 3(2). <https://doi.org/10.70577/dzdzqnq03>

Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad. (2019). *Informe Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad*. https://www.red-universidadydiscapacidad.org/documentos/informe_red_2019.pdf

Rodríguez, R. E. y Sánchez-Ortega, J. (2023). Gestión por procesos en el diseño organizacional de las instituciones de educación superior públicas. *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 11(1). <https://revistaepe.utem.cl/?p=2308>

Rohvein, C., Jaureguiberry, M., Urrutia, S., Roark, G., Chiodi, F. y Paravie, D. (2019). Modelo de madurez como base para el diagnóstico de la gestión de procesos pyme. *Revista Ingeniería Industrial*, 18(1). <https://doi.org/10.22320/S07179103/2019.01>

Sahney, S., Banwet, D. K. y Karunes, S. (2008). An integrated framework of indices for quality management in education: a faculty perspective. *The TQM journal*, 20(5), 502-519. <https://doi.org/10.1108/17542730810898467>

Salmi, J. y D'Addio, A. (2020). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>

Sánchez, L. y Blanco, B. (2014). La Gestión por Procesos: un campo por explorar. *Dirección y Organización*, (54), 54-57. <https://doi.org/10.37610/dyo.v0i54.460>

Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2021). De las directrices a las aulas: Evaluación de las prácticas de inclusión y su monitoreo en la educación superior. *Estudios sobre Educación*, 40, 45-67. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>

Šimić, D., Begičević-Ređep, N., Rako, S., Kadoić, N., Van Petegem, W., Rienties, Cabrera-Lanzo, N., Eichhorn, M., Guàrdia-Ortiz, L., Kučina Softić, S. y Tillmann, A. (2025). HELA-CMM: capability maturity model for adoption of learning analytics in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00509-1>



Subsecretaría de Educación Superior. (2024, julio). *Informe 2024: Matrícula en educación superior en Chile*.

Superintendencia de Educación Superior. (2023). *Recomendaciones y orientaciones del Consejo Asesor en Salud Mental para la Educación Superior: Propuesta elaborada por el Consejo Asesor en materia de Bienestar y Salud Mental en el Sistema de Educación Superior*.

Tenorio-Eitel, S. y Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad. *Perfiles Educativos*, 43(172).

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>

Tocto-Cano, E., Paz-Collado, S., López-Gonzales, J. L. y Turpo-Chaparro, J. E. (2020). A Systematic Review of the Application of Maturity Models in Universities. *Information*, 11(10), 466. <https://doi.org/10.3390/info11100466>

Torres-Alvarado, I. D. (2019). El Sistema de Gestión y sus componentes: estratégico, táctico y operacional. *Compendium*, 22(42).

<https://revistas.uclave.org/index.php/Compendium/article/view/2555>

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valenzuela, J. P. y Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos* (Documentos de Proyectos, LC/TS.2022/50). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/47877-trayectoria-politicas-inclusion-educacion-superior-america-latina-caribe>

Venegas-Ramos, L. y Sánchez Lara, R. (2024). Inclusión de las diversidades en educación superior: Alcances y desafíos desde la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-194.

<https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100175>