Diseño y validación de un instrumento sobre derechos humanos para estudiantes de derecho

Design and Validation of a Human Rights Instrument for Law Students

DOI: https://doi.org/10.18041/0124-0102/a.47.14190

Resumen

Este artículo es producto de una investigación financiada por la Universidad del Cesar, UPC, en el año 2025, cuyo objetivo es mostrar el proceso de diseño y validación de un cuestionario para analizar las percepciones de estudiantes del programa de Derecho de la UPC sobre los derechos humanos y los mecanismos institucionales y legales disponibles para su protección en el ámbito universitario. Entre los teóricos citados se encuentran Aiken (1985), Cortina (1993) y Cronbach, L. (1951). La investigación previa fue cuantitativa, descriptiva, no experimental y transversal. El cuestionario se estructuró en nueve dimensiones, se sometió a un proceso de depuración, terminando con 22 preguntas. Lo validaron jueces independientes y se realizó pilotaje. La técnica para aplicar el cuestionario fue la encuesta mediante gamificación presencial y formulario de google. Los resultados mostraron que el cuestionario permite integrar conocimiento jurídico, confianza institucional, formación, mecanismos de protección, experiencias de vulneración y participación estudiantil sin reducir estas dimensiones a una puntuación global. Se concluye que constituye una herramienta diagnóstica con evidencia inicial de contenido y aplicación, cuya validación debe continuar mediante análisis de estructura interna, confiabilidad por dimensiones y equivalencia entre modalidades futuras.

Abstract

This article is the result of research funded by the Universidad del Cesar (UPC) in 2025. It aims to present the design and validation process of a questionnaire intended to analyze the perceptions held by UPC Law students regarding human rights and the institutional and legal mechanisms available for their protection within the university setting. Cited theorists include Aiken (1985), Cortina (1993), and Cronbach (1951). The study employed a quantitative, descriptive, non-experimental, and cross-sectional design. The questionnaire was structured around nine dimensions and underwent a refinement process, resulting in a final set of 22 questions. It was also validated by independent experts and subjected to a pilot test. Data collection was carried out through a survey utilizing in-person gamification and a Google Form. The results demonstrated that the questionnaire allows for the integration of legal knowledge, institutional trust, training, protection mechanisms, experiences of rights violations, and student participation without reducing these dimensions to a single global score. The study concludes that the instrument serves as a diagnostic tool with initial evidence regarding content and application; further validation is required through analyses of internal structure, dimensional reliability, and equivalence across future administration modalities.

Antonio Yesid Pedroza Estrada
Doctor en Ciencias Políticas. Universidad Popular del Cesar (UPC), Valledupar, Colombia, antoniopedroza@unicesar.edu.co, https://orcid.org/0000-0002-5853-9987

Winter Joaquín Díaz Corzo
Doctor en Ciencias Políticas. Universidad Popular del Cesar (UPC), Valledupar, Colombia, winterdiaz@unicesar.edu.co, https://orcid.org/0009-0006-5315-0338

Ángelo Yecid Pedroza Miranda
Maestrante en Ciencias de Datos. Universidad Popular del Cesar (UPC), Valledupar, Colombia, Ayecidpedroza@unicesar.edu.co, https://orcid.org/0000-0002-4551-6911

Open Access

Recibido:
3 de febrero de 2026
Aceptado:
25 de abril de 2026

Antony Yesid Pedroza Miranda.
Maestrante en Pedagogía para la Era Digital. Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), Antony.pedroza@esap.edu.co, https://orcid.org/0009-0009-3686-2669

Como citar:
Pedroza, Antonio; Díaz Winter; Pedroza, Ángelo; Pedroza, Antony. (2026). Diseño y validación de un instrumento sobre derechos humanos para estudiantes de derecho. *Advocatus, 23*(47), 121-144.

Palabras claves:
derechos humanos, educación para los derechos humanos, enseñanza jurídica, instrumentos de medición.

Keywords:
human rights; human rights education; legal education; measurement instruments.

1. INTRODUCCIÓN

En la formación jurídica, conocer un derecho no siempre significa saber ejercerlo; un estudiante puede identificar una norma o un mecanismo de protección y, aun así, no saber cómo actuar frente a una vulneración o desconfiar de la institución encargada de atenderla. Esta distancia entre saber y actuar resulta especialmente relevante en la educación en derechos humanos, porque su aprendizaje va más allá del mero conocimiento jurídico.

La universidad no sólo enseña Derecho, también es un espacio en el que los estudiantes viven experiencias de autoridad, participación y protección de sus derechos. Por esta razón, conocer sus percepciones exige mirar no sólo lo que saben, sino también cómo valoran a las instituciones y qué posibilidades reconocen para actuar ante una vulneración.

En esa misma línea, la educación en derechos humanos no puede limitarse a transmitir información jurídica. Bajaj (2011), Tibbitts (2017) y la Unesco, junto con la Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2023), resaltan la importancia de vincular la formación con la participación, la experiencia institucional y la capacidad de actuar frente a situaciones concretas.

A partir de esta relación entre formación y experiencia, medir las percepciones sobre derechos humanos exige mirar más allá de las actitudes o del conocimiento jurídico y aunque existen instrumentos previos (Ercan, 2015; Lo et al., 2015), en estudiantes de Derecho también resultan relevantes la confianza institucional, el conocimiento de las rutas universitarias, las experiencias de vulneración y la participación.

En ese sentido, el cuestionario no trata estas dimensiones como si fueran una sola realidad ya que conocer, confiar, participar o haber vivido una vulneración pueden relacionarse, pero expresan experiencias distintas, de ahí su carácter diagnóstico y multidimensional.

Precisamente por su carácter multidimensional, la validación del cuestionario debía asumirse con cautela. Ni la revisión de expertos ni un coeficiente aislado bastan por sí solos, la evidencia debe corresponder al uso previsto del instrumento (American Educational Research Association et al., 2014) Por esto, el estudio documentó cada etapa y delimitó lo que podía afirmarse con la evidencia disponible.

Con esta lógica, la construcción del cuestionario se desarrolló por etapas: primero, se definió el constructo y se formularon las preguntas; luego se incorporaron la revisión de expertos y el pilotaje con estudiantes, cuyos resultados permitieron depurar el instrumento; posteriormente, la versión final se aplicó tanto en formato digital como mediante una estrategia presencial gamificada, conservando el mismo contenido.

Este artículo presenta el diseño y la validación inicial de un cuestionario orientado a cono-

cer la forma como los estudiantes de Derecho perciben los derechos humanos y los mecanismos disponibles para su protección, tanto en el ámbito nacional como dentro de la universidad. Por otra parte, cabe destacar que el análisis se centra en la construcción, revisión, pilotaje y aplicación del cuestionario, con el fin de establecer su utilidad como herramienta diagnóstica y precisar el nivel de evidencia alcanzado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Educación en derechos humanos y medición de percepciones

Las percepciones que tienen o deberían tener los estudiantes de un programa de Derecho sobre los derechos humanos, se debería relacionar con lo trabajado en las aulas, con sus vivencias en el entorno de la universidad, el contexto social y político, así como las experiencias directas o indirectas con las entidades del aparato estatal, ya que éstas expresan la manera como las personas comprenden su respeto, vulneración y defensa en la cotidianidad, estructurando su respaldo y confianza en el Estado.

Por esta razón, estudiarlas debería ser una condición *sine qua non* de la institucionalidad. Este ejercicio reclama, por supuesto, conocer más allá de lo formal, incluso sustancial de las normas, habría que indagar, también, el reconocimiento que tienen de los mecanismos de protección, así como establecer el nivel de confianza en las instituciones encargadas de garantizarlos; así mismo, conocer cómo valoran el ambiente universitario y qué disposición muestran para actuar ante su posible vulneración.

Los enfoques transformadores en la educación propugnan porque el aprendizaje fortalezca la capacidad de participar, tomar posición y actuar frente a relaciones injustas (Bajaj, 2011; Tibbitts, 2017). De igual manera, relacionar el actuar institucional, la formación docente, la participación estudiantil y los contenidos programáticos que tienen con situaciones reales han sido señaladas como condiciones importantes para su desarrollo (Unesco & Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2023).

Por lo expuesto, un estudio sobre esta temática debe contener lo que el estudiante sabe, lo que vive y lo que considera que puede hacer cuando sus derechos se ven comprometidos.

En relación con los antecedentes de medición existentes, Ercan (2015) desarrolló una escala de actitudes y examinó su validez y confiabilidad, mientras Lo et al. (2015) construyeron y validaron un instrumento para medir las actitudes de docentes de Estudios Liberales frente a los derechos humanos en Hong Kong, debido a la importancia que éstas podían tener en la formación y el aprendizaje de sus estudiantes.

2.2. La validez como argumento basado en evidencias

Al momento de construir un instrumento es fundamental garantizar que mida de la mane-

ra más exacta posible lo que dice que medirá. En lo que respecta al cuestionario, no es una propiedad fija, depende de la relación entre teoría, evidencia e interpretaciones, así como del propósito específico de la medición. Por esta razón, los *Standards for Educational and Psychological Testing* señalan, precisamente, que el análisis del cuestionario debe apoyarse en diferentes fuentes de evidencia (American Educational Research Association et al., 2014).

Para la validez, la sola valoración de expertos no es prueba suficiente, porque, por ejemplo, cuando se examina el contenido, interesa establecer si los ítems representan adecuadamente el dominio estudiado y si resultan pertinentes para las interpretaciones que se pretenden realizar (Sireci & Faulkner, 2014). En ese sentido, Aiken (1985) propuso coeficientes para cuantificar el grado de acuerdo entre evaluadores, aunque su cálculo exige conservar las calificaciones originales, definir el número de categorías y aplicar correctamente el procedimiento. Por su parte, Polit y Beck (2006) advierten que deben distinguirse las valoraciones realizadas para cada ítem de aquellas referidas al instrumento en su conjunto y, cuando sea posible, acompañarlas de intervalos de confianza.

Además, el pilotaje incorpora otra fuente de evidencia que no aparece durante la revisión de expertos, pues permite observar cómo funciona el cuestionario cuando es respondido. El uso de las entrevistas cognitivas permite profundizar este proceso y conocer cómo interpreta cada participante las preguntas (Willis, 2005). Adicionalmente, puede revelar dificultades, ayuda a comprender la pregunta, recuperar información, elaborar un juicio y transformarlo en una opción de respuesta (Tourangeau et al., 2000).

2.3. Confiabilidad y alcance del alfa de Cronbach

La confiabilidad se relaciona con la precisión y consistencia de las puntuaciones y, por tanto, con la reducción del error de medición. El alfa de Cronbach permite estimar la consistencia interna de un conjunto de componentes (Cronbach, 1951). Cortina (1993) mostró que su valor depende, entre otros factores, del número de ítems y de la correlación entre ellos. Tavakol y Dennick (2011) advierten que un alfa elevado puede reflejar redundancia. McNeish (2018) cuestiona su utilización como evidencia suficiente de calidad y Dunn et al. (2014) recomiendan considerar omega cuando resultan más adecuados supuestos diferentes sobre las cargas de los ítems.

En el pilotaje, el alfa obtuvo un coeficiente de 0,66 sobre los diez ítems incluidos en la matriz y no como demostración de unidimensionalidad ni como confiabilidad de la versión final, ya que el cuestionario reúne formatos y dimensiones distintas, por lo que no era apropiado calcular un único alfa para la totalidad del instrumento, lo cual se debe revisar para estudios posteriores.

2.4. Diseño de cuestionarios y modalidades de aplicación

El diseño de una encuesta, como modalidad de aplicación del cuestionario, no depende sólo de formular preguntas correctas, también exige cuidar su presentación, secuencia, carga para quien responde y opciones disponibles. En este sentido, Fowler (2014), Groves et al. (2009) y Dillman et al. (2014) señalan que las preguntas deben ser claras, específicas y adecuadas al contexto, mientras las opciones de respuesta deben ser pertinentes y no superponerse. Además, su cantidad puede influir en los resultados obtenidos (Lozano et al., 2008), por lo que debe definirse según el tipo de información que se busca recoger.

A las decisiones anteriores se suma la forma de aplicación del cuestionario. En este estudio se utilizaron modalidades diferentes para ampliar la participación, aunque responder un formulario digital no supone la misma experiencia que hacerlo de manera presencial y gamificada. Se hace énfasis en que la gamificación puede favorecer la motivación y participación (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020), pero ello no significa necesariamente que produzca respuestas más válidas.

Entonces, conservar el mismo cuestionario no garantiza por sí solo resultados equivalentes, ya que factores como el tiempo disponible, la presión social o la percepción de anonimato pueden influir en las respuestas; por lo cual, antes de integrar los datos conviene comparar el comportamiento de cada canal y reconocer como limitación cualquier diferencia que no haya sido examinada.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y contexto

En esta parte de la investigación se desarrolló la construcción y validación inicial de un cuestionario, en el marco de una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental y transversal realizada durante 2024 y 2025 en un programa de Derecho de la Universidad del Cesar.

Para la aplicación del instrumento se calculó una muestra de 300 participantes, resultado del cálculo con una población de referencia de 1.414 estudiantes de primero a décimo semestre, matriculados en jornadas diurna y nocturna, con un nivel de confianza del 95 %, un margen de error del 5 % y máxima variabilidad. El análisis se concentró en el instrumento y en la evidencia disponible para sustentar su uso.

3.2. Definición del constructo y generación de preguntas

El constructo se elaboró a partir de una definición constitutiva: la percepción de los estudiantes sobre los derechos humanos y los mecanismos jurídico-políticos disponibles para su defensa, tanto en el ámbito nacional como en el universitario, y una definición operacional que contempló establecer nueve dimensiones: percepción nacional de los

derechos humanos, conocimiento jurídico, confianza institucional nacional, gestión universitaria, mecanismos internos, formación curricular, discriminación y vulnerabilidad, participación y cooperación, y propuestas de mejora.

A partir de esta estructura conceptual, se elaboró una primera versión de 37 preguntas organizadas en tres bloques y con formatos diversos, que permitió cubrir inicialmente las dimensiones definidas y, posteriormente, depurar el instrumento con base en la evidencia obtenida, siguiendo las recomendaciones de Boateng et al. (2018) y DeVellis y Thorpe (2022).

Cada una de las dimensiones respondió a un componente específico del fenómeno y sirvió de base para organizar la matriz conceptual que se presenta a continuación (tabla 1).

Tabla 1. Matriz conceptual del instrumento

Dimensión	Contenido	Función diagnóstica
Percepción nacional	Respeto, vulneración y derechos afectados en Colombia.	Contextualizar la valoración estudiantil.
Conocimiento jurídico	Reconocimiento de tutela, habeas corpus, habeas data y acciones populares.	Estimar alfabetización normativa básica.
Confianza institucional	Valoración de autoridades y organismos de protección.	Relacionar conocimiento con legitimidad.
Gestión universitaria	Percepción de políticas, autoridades y ambiente institucional.	Examinar cultura universitaria de derechos.
Mecanismos internos	Conocimiento y uso de oficinas, rutas o autoridades.	Medir apropiación práctica de canales cercanos.
Formación curricular	Valoración de la educación recibida.	Conectar currículo y capacidad percibida.
Discriminación y vulnerabilidad	Experiencias de discriminación y atención diferencial.	Incorporar experiencia y enfoque diferencial.
Participación y cooperación	Participación estudiantil y alianzas externas.	Examinar agencia y apertura institucional.
Propuestas de mejora	Acciones y sugerencias del estudiantado.	Captar alternativas no previstas.

Fuente: elaboración propia.

3.3. Revisión independiente por expertos

La primera versión del instrumento la revisaron de forma independiente tres expertos, cuyas valoraciones se consolidaron posteriormente. El panel integró experiencia en psicología, investigación, ciencias políticas, docencia, derecho administrativo y educación superior. A continuación, se presentan sus perfiles de manera anónima (tabla 2).

Tabla 2. Perfil del panel de expertos

Experto	Formación y experiencia relevante	Condición
Experto 1	Doctor en Psicología. Director de investigación y evaluación en una organización especializada.	Externo a la universidad estudiada.
Experto 2	Abogada. Doctora en Ciencias Políticas. Magíster en Gerencia de Mercadeo. Administradora pública y docente.	Experta temática y educativa.
Experto 3	Abogado. Especialista en Derecho Administrativo y docente universitario.	Experto jurídico e institucional.

Fuente: elaboración propia.

Para esta revisión, los expertos valoraron cada pregunta con una guía adaptada, atendiendo principalmente a su adecuación y pertinencia; además, pudieron justificar sus observaciones y sugerir ajustes, cambios o eliminaciones.

Con base en esta revisión, se estableció como criterio de permanencia un promedio mínimo de 4 en adecuación y pertinencia. Como los archivos disponibles no permitían reconstruir la V de Aiken ni sus intervalos, el análisis se limitó al criterio de promedio que sí podía verificarse.

3.4. Pilotaje y consistencia interna

Después de la revisión de los jueces expertos, el cuestionario se redujo a 35 preguntas, que se piloteó con 30 estudiantes del programa de Derecho de la UPC. Se identificaron dificultades de comprensión, extensión, repetición, fatiga y funcionamiento. Los comentarios recogidos permitieron reconocer la necesidad de respuestas más directas, una modalidad digital y espacios en los que los participantes pudieran ampliar sus apreciaciones.

En este ejercicio también se examinó la consistencia interna de un subconjunto de diez ítems que compartían una escala común, es decir, el grado en que las preguntas de la encuesta medían el mismo concepto.

3.5. Reestructuración y versión final

Con los aportes de los expertos y del pilotaje, se depuró el cuestionario: se eliminaron preguntas repetidas, se simplificaron otras y se reorganizó su secuencia, sin perder de vista los objetivos y dimensiones del estudio.

La versión final quedó integrada por 22 preguntas: diez tipo Likert, ocho cerradas, tres mixtas y una abierta. Esta variedad permitió recoger información de distinta naturaleza sin reducir el cuestionario a una sola escala.

3.6. Aplicación final y tratamiento de datos

La versión final se aplicó de dos maneras: mediante una actividad presencial gamificada y a través de un formulario digital distribuido por canales institucionales. En ambos casos

se conservaron las mismas preguntas y opciones. En total se obtuvieron 321 registros, de los cuales el 87 % correspondió al formato digital y el 13 % al presencial gamificado.

A partir de los registros obtenidos, la base se depuró antes del análisis: se unificaron categorías, se revisaron duplicados e inconsistencias y se eliminaron espacios vacíos. Posteriormente, las respuestas cerradas se codificaron y las abiertas se conservaron por separado, para finalmente calcular frecuencias y porcentajes en Microsoft Excel.

Con la base ya depurada, también fue posible caracterizar a los participantes. La mayoría tenía entre 16 y 24 años (258 estudiantes); además, 37 se reconocieron como afrocolombianos o afrodescendientes, 28 como indígenas, uno como raizal y 223 no se identificaron con los grupos propuestos.

3.7. Análisis de la evidencia y consideraciones éticas

El análisis final se centró en establecer las evidencias que podían obtenerse con los datos disponibles y cuáles requerían estudios posteriores. Por esta razón, se revisaron los criterios de adecuación y pertinencia, la matriz del alfa y la estructura de los 22 ítems. No se aplicaron análisis factoriales, omega, test-retest ni otras pruebas que exigían una base original más completa.

Adicionalmente, se protegió la participación voluntaria y confidencial de los estudiantes, quienes podían abstenerse de responder. Así mismo, los datos se analizaron de forma agregada y con especial cuidado frente a posibles situaciones de discriminación o revictimización, conforme a la normativa colombiana de protección de datos.

4. RESULTADOS

4.1. Evolución del instrumento

La construcción del instrumento siguió un proceso progresivo de revisión y depuración. La primera versión estuvo conformada por 37 preguntas y buscó cubrir ampliamente las nueve dimensiones definidas. Después de la evaluación realizada por los expertos se obtuvo una versión de 35 preguntas y, posteriormente, las observaciones del pilotaje permitieron realizar nuevos ajustes, hasta llegar a un cuestionario final de 22 preguntas.

Esta reducción respondió principalmente a problemas de repetición, extensión y carga de respuesta identificados durante las fases de preparación. Al mismo tiempo, se procuró conservar la correspondencia de las preguntas con los objetivos y dimensiones del estudio. La tabla 3 resume el recorrido seguido y las decisiones principales adoptadas en cada etapa.

Tabla 3. Fases verificables de desarrollo

Fase	Producto	Decisión principal
Delimitación conceptual	Nueve dimensiones vinculadas con objetivos.	Integrar conocimiento, experiencia, confianza y acción.
Construcción inicial	37 preguntas en tres bloques.	Cubrir ampliamente el dominio.
Revisión por expertos	Versión de 35 preguntas.	Eliminar, modificar y añadir preguntas según claridad y pertinencia.
Pilotaje	Observaciones de 30 estudiantes y alfa para diez ítems.	Reducir extensión, repetición y carga cognitiva.
Versión final	22 preguntas.	Equilibrar comparabilidad, diagnóstico y voz estudiantil.
Aplicación final	321 registros digitales y gamificados.	Ampliar cobertura con estructura idéntica.

Fuente: elaboración propia.

4.2. Resultados de la revisión de contenido

La revisión de contenido permitió establecer diferencias entre las preguntas que cumplían el criterio previamente definido y aquellas que requerían modificación. En la primera parte de la matriz se evaluaron 20 preguntas, de las cuales 16 alcanzaron un promedio igual o superior a 4, tanto en adecuación como en pertinencia. En la segunda, aparecían 18 registros, aunque uno correspondía a una pregunta inexistente, por lo que el análisis se realizó sobre 17 ítems y ocho de ellos cumplieron ambos criterios.

En conjunto, 24 de las 37 preguntas satisficieron simultáneamente la regla establecida, equivalente al 64,9 %. Las observaciones realizadas por los jueces se concentraron principalmente en claridad, longitud, repetición, organización de las opciones y correspondencia con los objetivos. Estos resultados sirvieron de base para modificar el instrumento antes del pilotaje, como se resume a continuación (tabla 4).

Tabla 4. Cumplimiento del criterio de adecuación y pertinencia

Bloque	Preguntas existentes	Cumplen ambos criterios	Resultado
Primera parte	20	16	80,0 %
Segunda parte	17	8	47,1 %
Total	37	24	64,9 %

Fuente: elaboración propia.

4.3. Resultado del pilotaje y consistencia interna

El pilotaje permitió examinar el funcionamiento de la versión de 35 preguntas antes de realizar la depuración definitiva. En esta fase, una matriz integrada por diez ítems con escala común produjo un alfa de Cronbach de 0,66. La suma de las varianzas de los ítems fue 8,69 y la varianza total alcanzó 21,32, como se presenta en la tabla 5.

Tabla 5. Información verificable del alfa de Cronbach

Elemento	Valor reportado	Alcance
Participantes	30 estudiantes	Pilotaje exploratorio
Ítems en la matriz	10	Subconjunto con escala común
Suma de varianzas	8,69	Dato usado en la fórmula
Varianza total	21,32	Dato usado en la fórmula
Alfa de Cronbach	0,66	Consistencia inicial, no definitiva

Fuente: elaboración propia.

Vale la pena aclarar que este coeficiente es exploratorio y se limita a los diez ítems analizados en esa matriz; por ende, no mide la consistencia interna de las 22 preguntas que terminaron conformando la versión definitiva. Además de este hallazgo, el pilotaje sacó a la luz detalles prácticos importantes: los alumnos percibieron el cuestionario como extenso y redundante, y pidieron opciones de respuesta más directas junto con espacios para explayarse. Estas observaciones no sólo nos guiaron para acortar el instrumento, sino que justificaron la decisión de conservar preguntas mixtas y abiertas.

4.4. Estructura de la versión final

Como resultado de la revisión de expertos y del pilotaje, el instrumento se redujo a 22 preguntas: diez tipo Likert, ocho cerradas, tres mixtas y una abierta. La tabla 6 muestra la estructura final.

Tabla 6. Estructura de la versión final

Tipo de pregunta	Cantidad	Función
Ítems tipo Likert	10	Medir grado de acuerdo con afirmaciones.
Preguntas cerradas no Likert	8	Registrar conocimiento, frecuencia, confianza o valoración.
Preguntas mixtas	3	Combinar selección de opciones y respuesta adicional.
Pregunta abierta	1	Recoger propuestas no previstas.
Total	22	Instrumento diagnóstico multidimensional.

Fuente: elaboración propia.

Se diseñó el cuestionario con varios formatos porque cada respuesta necesita un análisis diferente. No es lo mismo medir el conocimiento que evaluar la confianza o las vivencias de alguien, mezclar todo en una sola nota no tendría sentido. Para que el resultado sea real, primero se deben separar las preguntas por temas y revisar cada grupo de forma independiente.

4.5. Aplicación final y estado de la evidencia

Al final, se reunieron 321 registros: la mayoría (87 %) llegó a través del formulario digital y el 13 % restante mediante la actividad presencial gamificada. Para asegurar la calidad de la información antes de analizarla, la base de datos se limpió a fondo eliminando duplicados, rellenando vacíos y corrigiendo inconsistencias o categorías erróneas.

Tabla 7. Aplicación final y control de calidad

Elemento	Procedimiento	Observación
Muestra calculada	300 estudiantes.	95 % de confianza y 5 % de error.
Registros consolidados	321	El archivo muestra una sobremuestra.
Modalidades	13 % gamificada; 87 % digital.	Sin números absolutos.
Integración	Ítems idénticos y homologación de categorías.	Favorece comparabilidad básica.
Depuración	Metadatos, duplicados, vacíos e inconsistencias.	Procedimientos descritos.

Fuente: elaboración propia.

Aunque ambas modalidades se incluyeron en el análisis descriptivo, no se compararon las respuestas de cada una por separado. Esto significa que, si bien el estudio confirma que ambos canales pueden usar el mismo cuestionario, todavía no se puede asegurar que den los mismos resultados. Hasta ahora, la evidencia viene de la revisión de expertos, una prueba piloto y un análisis inicial de consistencia en diez preguntas de una versión anterior. Aún falta evaluar la estructura interna, qué tan estable es en el tiempo, cómo se relaciona con otras variables, la equivalencia entre modalidades y cómo funcionan los ítems de forma diferencial. Todos estos puntos se resumen a continuación (tabla 8).

Tabla 8. Evidencias disponibles y pendientes

Fuente de evidencia	Estado	Próximo análisis
Contenido	Revisión independiente de tres expertos y recálculo descriptivo.	Ampliar panel, calcular índices e intervalos por ítem.
Procesos de respuesta	Pilotaje y comentarios de comprensión y carga.	Entrevistas cognitivas y tiempos de respuesta.
Consistencia interna	Alfa de 0,66 para diez ítems de una versión previa.	Alfa u omega por subescala en la versión final.
Estructura interna	No evaluada.	Análisis factorial con muestra adecuada.
Estabilidad temporal	No evaluada.	Test-retest.
Relación con otras variables	No evaluada.	Validez convergente y de grupos conocidos.
Equivalencia por modo	No evaluada.	Comparar digital y gamificada.
Funcionamiento diferencial	No evaluado.	Analizar semestre, jornada, género y pertenencia étnica.

Fuente: elaboración propia.

En conjunto, los resultados muestran un instrumento que tuvo sucesivas fases de construcción, revisión, pilotaje y depuración hasta alcanzar una versión de 22 preguntas, que se aplicó a 321 estudiantes. Las evidencias obtenidas permiten sustentar su desarrollo inicial como herramienta diagnóstica, mientras los análisis todavía pendientes delimitan las etapas necesarias para continuar examinando su funcionamiento.

5. DISCUSIÓN

5.1. Aporte y naturaleza del instrumento

El instrumento (cuestionario) elaborado y usado en el proyecto de investigación en el que se basa este artículo aporta una perspectiva innovadora al estructurar dimensiones que articulan, de manera transversal, las diversas agendas de derechos humanos en el contexto universitario colombiano.

El cuestionario diseñado entrelaza variables relativas al conocimiento conceptual, la difusión de mecanismos internos, la estructura curricular y las vivencias de discriminación. Esta aproximación holística, complementada por las propuestas de mejora de los propios participantes, faculta un análisis multifacético que asume la relación con los derechos humanos como un constructo dinámico e imposible de reducir a un indicador único.

Ahora, el hecho de que este cuestionario estudie varias dimensiones lo diferencia de otros instrumentos que se concentran principalmente en medir las actitudes de las personas frente a los derechos humanos, como los desarrollados por Ercan y Yaman (2015) y Lo et al.

(2015), de ahí que su utilidad sea, sobre todo, diagnóstica, sustentada en una concepción de la educación en derechos humanos que trasciende el aprendizaje de las normas y orienta la formación hacia la comprensión de situaciones concretas y la posibilidad de responder frente a eventuales vulneraciones (Struthers, 2015; Tibbitts, 2002).

A manera de ejemplo, se puede expresar que un estudiante podría conocer una acción constitucional, como la tutela y, sin embargo, no confiar en las instituciones que deben garantizarla o desconocer los mecanismos internos de la universidad para apoyarlo, incluso haber sido sujeto de alguna vulneración. Mantener separadas estas dimensiones permite reconocer esas diferencias sin ocultarlas detrás de un propósito general.

5.2. Revisión de contenido y número de expertos

Los tratadistas coinciden en que cuando se trata de instrumentos como el cuestionario es importante el juicio de expertos como método de consulta a especialistas en un tema o metodología.

Esto ayuda a identificar preguntas que requieran claridad, pertinencia o formulación antes del pilotaje. Esta afirmación está acorde con lo que señalan Boateng et al. (2018), Sireci y Faulkner (2014) y Muñiz y Fonseca (2019), quienes sitúan la evaluación de contenido como una etapa necesaria dentro del desarrollo de instrumentos, como el cuestionario.

En el proyecto ejecutado, el panel de expertos aportó perspectivas complementarias desde las ciencias políticas, la sociología, el derecho y la educación superior; sin embargo, trabajar con tres expertos limitó el alcance de la evidencia obtenida (situación que se observó posteriormente), de ahí que uno de los aprendizajes es proponer para una fase posterior o similar en otras instituciones ampliar el número y la diversidad de expertos.

Fue relevante la decisión de no presentar una V de Aiken, pues no podía reconstruirse de manera verificable. Aunque Aiken (1985) ofrece un procedimiento útil para estimar acuerdo entre jueces, en este estudio se optó por conservar únicamente el criterio que estaba documentado y podía recalcularse. Esa decisión favoreció la trazabilidad del análisis y evitó atribuir al instrumento una precisión estadística que los registros disponibles no permitían sostener.

5.3. Interpretación del alfa de Cronbach

El alfa de 0,66 obtenido durante el pilotaje del instrumento debe entenderse dentro del contexto en que fue calculado: una matriz de diez ítems perteneciente a una versión previa, es decir, no responde a las 22 preguntas del cuestionario definitivo. Esto se explica porque el alfa depende de la estructura y homogeneidad de los ítems, ya que como exponen Cortina (1993), Dunn et al. (2014) y McNeish (2018) la interpretación de éste pierde sentido cuan-

do se aplica de manera automática a conjuntos que no representan una sola dimensión.

La versión final del cuestionario combinó formatos y contenidos distintos, por lo que un coeficiente único podría dar una imagen engañosa de su consistencia interna, de aquí la anterior aclaración. Es importante recordar que se debe comprobar que los ítems agrupados responden realmente a una misma dimensión y así estimar la confiabilidad de cada componente por separado.

5.4. Reducción, carga cognitiva y procesos de respuesta

Una decisión importante respecto al instrumento fue la de disminuir el número de preguntas de 37 a 22 como consecuencia del proceso de revisión. Primero por los expertos y por las señales que aparecieron durante el pilotaje, en el que se escucharon observaciones respecto a repetición, demasiado de texto y fatiga. Tomar en cuenta estos problemas es relevante. ya que la extensión y el diseño de una encuesta pueden favorecer respuestas automáticas o aumentar el abandono, como advierten Dillman et al. (2014) y Groves et al. (2009).

La depuración realizada respondió a las dificultades sin reducir el cuestionario a una secuencia de respuestas cerradas, de aquí que se conservaron preguntas mixtas y una pregunta abierta para recoger matices que no siempre caben en categorías previamente definidas. El equilibrio entre brevedad y capacidad diagnóstica fue, en consecuencia, una decisión central del ajuste.

Sin embargo, en este momento se puede advertir sobre algunas preguntas cuyo significado puede variar entre participantes, sobre todo cuando se refieren a discriminación, vulneración o categorías de frecuencia. A futuro, se recomienda que cuando se trate de entrevistas cognitivas, se examine el contexto en que se comprende la pregunta, qué experiencia se recupera al responderla y por qué se elige una opción determinada (Willis, 2005).

5.5. Estructura mixta y posibilidades de puntuación

Un aspecto diferencial del instrumento que se usó en la investigación fue su carácter mixto. El cuestionario no debe funcionar como una escala única; por ejemplo, los ítems de grado de acuerdo que se usaron tuvieron un propósito diferente a las de conocimiento, uso, frecuencia, confianza o experiencias personales, pues cumplen funciones distintas y no deben sumarse automáticamente.

La diferencia no es sólo estadística en las preguntas, también es conceptual, "conocer y haber acudido" a una oficina no significa lo mismo que "confiar plenamente" en una institución o reportar haber sido víctima con determinada frecuencia. Convertir respuestas de naturaleza distinta en una puntuación común podría borrar información que precisamente resulta útil para el diagnóstico que se requiere.

5.6. Aplicación gamificada y equivalencia

Un aspecto innovador de este cuestionario fue el uso de la técnica de gamificación, sobre la que se encuentran pocos antecedentes en la aplicación de encuestas, esto sumado a la aplicación de un formulario digital que ayudó a ampliar la participación y diversificar la experiencia de aplicación.

La bibliografía especializada ha asociado los elementos lúdicos con mayor motivación y compromiso en determinados contextos (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020). Por supuesto, lo anterior no implica que ambas modalidades produzcan respuestas equivalentes.

Cuando se aplican cuestionarios es necesario no perder de vista que la presencia de otras personas, la percepción de anonimato o la presión social no operan igual en un espacio presencial que en un formulario diligenciado de manera individual, ya que las condiciones de respuesta pueden modificar la forma como los participantes se expresan. El hecho de haber aplicado diferentes canales fue una fortaleza operativa del estudio.

5.7. Ética, usos permitidos y límites

Trabajar con percepciones sobre derechos humanos exige cuidar no sólo la confidencialidad de la base de datos, sino también la experiencia de las personas que participan en el estudio. De allí que preguntas sobre discriminación, desconfianza o vulneración pueden remitir a situaciones personales sensibles, razón por la cual el consentimiento, el anonimato, la posibilidad de abstenerse y el tratamiento agregado de la información deban acompañarse de una redacción prudente, así como de rutas de orientación cuando una aplicación pueda generar malestar.

En el ámbito universitario, este instrumento aporta información útil para revisar procesos de formación, estrategias de alfabetización en derechos humanos, mecanismos de atención y actividades desarrolladas por clínicas jurídicas u otras dependencias. Su principal objetivo está en mostrar posibles distancias entre saber, actuar y confiar, precisamente por ello, los resultados no deberían usarse de forma aislada para juzgar el desempeño institucional ni para tomar decisiones individuales.

Además de la información obtenida con el instrumento, se recomienda realizar una triangulación entre diversas fuentes. Contrastar las percepciones con entrevistas, grupos focales, análisis documental y registros de atención ayuda a distinguir entre tendencias generales, situaciones localizadas y problemas que necesitan una indagación particular. Así mismo, evita convertir la percepción estudiantil en una prueba directa sobre la eficacia de una institución.

5.8. Futuras líneas de investigación

Del análisis del instrumento, de su uso, de los datos recaudados y de la información ob-

tenida durante y posterior a su aplicación se puede, en este momento, proponer algunas recomendaciones que ayuden a perfeccionar el cuestionario y su uso.

Se recomienda ampliar el panel de jueces, incorporar entrevistas cognitivas y construir una matriz de especificaciones que facilite la relación entre objetivos, dimensiones e ítems.

Es fundamental la confiabilidad del instrumento, por lo que se recomienda estudiar por dimensión mediante alfa y omega, junto con la estabilidad temporal a través de test-retest. También convendría analizar posibles diferencias en el funcionamiento de los ítems, comparar las modalidades de aplicación y estudiar la validez convergente con instrumentos afines.

Lo propuesto es coherente con las recomendaciones de los estudios de Boateng et al. (2018), Kyriazos y Stalikas (2018) y los estándares de la American Educational Research Association et al. (2014).

Por otra parte, en un mediano plazo se propone disponer de dos versiones del cuestionario para aplicarlo en la UPC: una breve, orientada a diagnósticos institucionales periódicos, y otra más extensa para investigaciones que requieran mayor profundidad por dimensión, que deberán acompañarse de un manual común que precise la aplicación, codificación, interpretación, alcances, límites y protección de datos, con lo cual las futuras aplicaciones podrían ganar consistencia sin perder la flexibilidad que caracteriza al instrumento.

6. CONCLUSIONES

Construir un instrumento que permita aproximarse a la forma como los estudiantes comprenden y viven los derechos humanos dentro y fuera de la universidad es, sin lugar a dudas, estructural en la sociedad colombiana contemporánea. El aporte del cuestionario no se circunscribe solamente en contar con 22 preguntas, sino en reunir dimensiones que permiten observar conjuntamente conocimiento jurídico, confianza institucional, formación, mecanismos de protección, experiencias de discriminación, participación y capacidad de actuación.

Esta mirada evita reducir la relación con los derechos humanos al aprendizaje de normas y ofrece una aproximación más cercana a la complejidad que adquiere esa formación en la experiencia del estudiante.

La posibilidad de analizar y entender que respecto a los derechos humanos, saber, confiar y actuar no representan necesariamente una misma realidad. Un estudiante puede conocer los mecanismos jurídicos y, aun así, desconocer las rutas existentes dentro de la universidad, también puede valorar favorablemente determinados aspectos institucionales y haber experimentado situaciones de vulneración, esto ayuda a cualquier universidad a planificar mejor sus acciones al respecto.

El cuestionario permite observar las diferencias y analizarlas en un mismo diagnóstico, sin obligarlas a formar una puntuación general que terminaría ocultando parte de la información que se pretende conocer.

El instrumento mostró, además, que su construcción no es una acción puntual, sino que es un proceso complejo, con diferentes etapas, producto de técnicas, desde la metodología de la investigación, que aseguran que sea efectivo y eficaz para mantener su carácter diagnóstico y multidimensional.

La aplicación de técnicas innovadoras y tecnológicas como la gamificación es otro aporte de la construcción y aplicación del instrumento, sin llegar a la afirmación de que es lo mejor para este tipo de investigación, ya que también se usó como técnica una modalidad digital con herramientas como cuestionarios digitales, y al mismo tiempo se recurrió a la aplicación de cuestionarios impresos en el pilotaje. En ese sentido, es necesario establecer si las condiciones propias de cada modalidad generan diferencias en la manera de responder y que no se tuvo en cuenta en esta investigación.

El uso de distintos canales constituye, por tanto, una posibilidad metodológica que puede aprovecharse en futuras aplicaciones, siempre que se examine la comparabilidad entre ellos antes de realizar interpretaciones más exigentes.

En el ámbito universitario, este cuestionario puede convertirse en un insumo para comprender mejor la relación entre formación jurídica, conocimiento de mecanismos, confianza institucional y experiencias estudiantiles. Su uso periódico podría ayudar a identificar aspectos que requieran mayor atención y aportar información para procesos académicos, de bienestar o de protección de derechos.

En conjunto, el trabajo aporta una herramienta diagnóstica construida para observar los derechos humanos en la formación jurídica desde una perspectiva que relaciona conocimiento, experiencia, confianza y posibilidades de actuación. Al mismo tiempo, deja documentado un recorrido de construcción, revisión, pilotaje, depuración y aplicación que permite saber con claridad qué evidencia se ha alcanzado y cuáles son los pasos siguientes.

La combinación entre utilidad diagnóstica y delimitación metodológica constituye una de las fortalezas del estudio y ofrece una base concreta para futuras investigaciones y para el análisis institucional de la educación en derechos humanos.

REFERENCIAS

Aiken, L. (1985). *Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings.* https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164485451012

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National

Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing.* American Educational Research Association. https://www.aera.net/publications/books/standards-for-educational-psychological-testing-2014-edition

Bajaj, M. (2011). *Human rights education: Ideology, location, and approaches.* https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019

Boateng, G., Neilands, T., Frongillo, E., Melgar-Quiñónez, H., & Young, S. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health, 6*, 149. https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149

Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

DeVellis, R., & Thorpe, C. (2022). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). https://books.google.com/books about/Scale_Development.html?id=b68sEAAAQBAJ

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*. https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040

Dillman, D., Smyth, J., & Christian, L. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). https://psycnet.apa.org/record/2014-34233-000

Dunn, T., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). *From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation.* https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24844115/

Ercan, R. & Yaman, T. (2015). Human Rights Attitude Scale: A validity and reliability study. *Journal of Education and Training Studies, 3*(6), 1-11. https://doi.org/10.11114/jets.v3i6.1031

Fowler, F. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). https://books.google.co.ck/books?id=CR-MAQAAQBAJ&printsec=frontcover&rview=1.

Groves, R., Fowler, F., Couper, M., Lepkowski, J., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology* (2nd ed.). https://download.e-bookshelf.de/download/0000/8065/21/L-G-0000806521-0002312179.pdf

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification.

Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025-3034. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). Applied psychometrics: The steps of scale development and standardization process. https://www.semanticscholar.org/paper/Applied-Psychometrics%3A-The-Steps-of-Scale-and-Kyriazos-Stalikas/cca2c12cfd1ecf693365623258796b0597b3afbf

Lo, Y., Leung, Y, & Chow, J. (2015). Construction and validation of an instrument measuring attitudes towards human rights of Liberal Studies teachers in Hong Kong. *Citizenship, Social and Economics Education 14* (2) 87-102. https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:371736

Lozano, L., García, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. https://psycnet.apa.org/record/2008-06441-003

McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here https://doi.org/10.1037/met0000144

Muñiz, J., & Fonseca, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6780301

Polit, D., & Beck, C. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16977646/

Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review.* https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Sireci, S., & Faulkner, M. (2014). Validity evidence based on test content. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24444737/

Struthers, A. (2015). Human rights education: Educating about, through and for human rights. *The International Journal of Human Rights*. https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/76707/

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4205511/

Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. International *Review of Education, 48,* 159-171. https://doi.org/10.1023/A:1020338300881

Tibbitts, F. (2017). Revisiting "Emerging Models of Human Rights Education". International *Journal of Human Rights Education, 1*(1), 1-24. https://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/2/

Tourangeau, R., Rips, L., & Rasinski, K. (2000). The psychology of survey response. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511819322

Unesco & Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2023). Human rights education: Key success factors. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388382

United Nations General Assembly (2011). United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (A/RES/66/137). https://digitallibrary.un.org/record/721270

Willis, G. (2005). Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design. https://methods.sagepub.com/book/mono/cognitive-interviewing/toc

ANEXO

Instrumento suplementario anonimizado

Nota para revisión doble ciego: las referencias al nombre de la institución se sustituyen por [universidad]. La versión aplicada utilizó el nombre institucional correspondiente.

Instrucciones generales

Lea cada pregunta y seleccione la opción que mejor represente su conocimiento, experiencia o valoración. En las preguntas de selección múltiple, siga el límite indicado. La participación es voluntaria y las respuestas deben analizarse de forma agregada.

1. ¿Considera usted que en Colombia se respetan los derechos humanos?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo

2. ¿Cuáles de los siguientes derechos humanos considera más vulnerados en Colombia? Seleccione máximo tres.

☐ Derecho a la vida
☐ Derecho a la integridad personal
☐ Derecho a la libertad de expresión
☐ Derecho a la igualdad y no discriminación
☐ Derecho a la educación
☐ Derecho a la privacidad
☐ Otro. Especifique

3. ¿Considera que [universidad] respeta y promueve los derechos humanos de sus estudiantes?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4. ¿Conoce usted los mecanismos, instituciones, oficinas o autoridades de [universidad] que promueven y defienden los derechos humanos de sus estudiantes?

☐ Sí, conozco y he acudido
☐ Sí, conozco, pero no he acudido
☐ No conozco

5. ¿Ha sido víctima de alguna violación a sus derechos humanos en el entorno universitario durante su permanencia en la institución?

☐ Sí, frecuentemente
☐ Sí, ocasionalmente
☐ No, nunca

6. ¿Considera que las políticas de la universidad protegen adecuadamente los derechos humanos de los estudiantes?

☐ Sí, son adecuadas
☐ No, son insuficientes
☐ No sabe o no responde

7. ¿Confía en las autoridades universitarias para proteger los derechos de los estudiantes?

☐ Sí, confío plenamente

☐ Confío en parte
☐ No confío mucho
☐ No confío en absoluto

8. ¿Considera que la educación en derechos humanos es adecuada dentro del currículo del programa de Derecho?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo

9. ¿Cómo calificaría la situación de los derechos humanos en su campus universitario?

☐ Muy buena
☐ Buena
☐ Regular
☐ Mala
☐ Muy mala

10. ¿Se siente informado sobre cómo defender sus derechos humanos como estudiante?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo

11. ¿Cree que hay suficiente atención a los derechos de grupos vulnerables —mujeres, estudiantes LGBTQ+, personas con discapacidad, entre otros— en su universidad?

☐ Sí, suficiente atención
☐ Sí, pero poca atención
☐ No, no hay suficiente atención

12. ¿Considera que hay un ambiente de respeto por los derechos humanos en [universidad]?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo

13. ¿Ha experimentado algún tipo de discriminación —raza, sexo, religión, etnia u otro— en el entorno universitario?

☐ Sí, frecuentemente
☐ Sí, ocasionalmente
☐ No, nunca

14. ¿Cree que la colaboración con organizaciones externas —organizaciones no gubernamentales, organismos y cooperación internacional— es importante para promover y proteger los derechos humanos en su universidad?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo

15. ¿Conoce las acciones jurídicas establecidas para la defensa de los derechos humanos en Colombia, como la acción popular, la tutela, el habeas data o el habeas corpus?

☐ Sí, las conozco todas

☐ Sí, conozco la mayoría
☐ No, no las conozco

16. ¿Las instituciones encargadas de aplicar los mecanismos de defensa de derechos humanos en Colombia son confiables —Defensoría del Pueblo, Procuraduría, cortes, entre otras—?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo

17. ¿Considera que la Defensoría del Pueblo, la Procuraduría General de la Nación y la Comisión Nacional de Garantías de Seguridad cumplen adecuadamente su función de proteger los derechos humanos de los estudiantes?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo

18. ¿Cree que la formación sobre derechos humanos es adecuada en su universidad?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo

19. ¿Considera que [universidad] debería implementar más estrategias para promover los derechos humanos entre los estudiantes?

☐ Muy de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Muy en desacuerdo
☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo

20. ¿Qué acciones cree que deberían implementarse para mejorar la defensa de los derechos humanos en Colombia? Seleccione las que considere pertinentes.

☐ Mayor educación y sensibilización sobre derechos humanos
☐ Fortalecimiento de las instituciones encargadas de la defensa de derechos humanos
☐ Incremento de la participación estudiantil
☐ Mejora de la legislación existente
☐ Otro. Especifique

21. ¿Qué sugerencias tiene para mejorar la efectividad de los mecanismos políticos y jurídicos de defensa de derechos humanos? Seleccione las que considere pertinentes.

☐ Capacitación continua para funcionarios y defensores de derechos humanos
☐ Promoción de campañas de comunicación
☐ Establecimiento de alianzas con organizaciones internacionales
☐ Creación de espacios de diálogo entre el gobierno y la sociedad civil
☐ Otro. Especifique

22. ¿Qué acciones cree usted que debería implementar la universidad para promover y proteger mejor los derechos humanos?

☐ Respuesta abierta