

La realidad inclusiva en la educación superior y los retos post pandemia

*María Julia León Bazán*²⁶ *María Lizete Zolano Sánchez*²⁷ y *Martín Guillermo Durán Acosta*²⁸

Resumen

Este trabajo de investigación se realizó bajo un enfoque metodológico descriptivo – correlacional, tomando como referencia a 40 estudiantes del programa de educación inclusiva de la Universidad de Sonora del segundo y tercer semestre e inscritos en el semestre 2022-2. El objetivo es realizar un diagnóstico para determinar, a partir de las valoraciones de los estudiantes de educación superior, cual es la calidad de la educación inclusiva dentro de las siguientes tres dimensiones: a. cultura organizacional; b. acceso equitativo y. c: proceso de enseñanza/aprendizaje. Los principales resultados muestran que, desde la perspectiva de la muestra analizada, la calidad del programa de inclusión institucional es bajo. Como conclusión, las universidades son espacios a los que ciertos estudiantes no acceden o en los que encuentran importantes obstáculos para permanecer. Integrar programas inclusivos en las universidades es avanzar hacia la construcción de una universidad de calidad, donde todos puedan aprender y participar. Es una tarea urgente que muchas instituciones no saben cómo enfrentar.

Palabras Claves: Educación Inclusiva, Calidad, Educación Superior.

Abstract

This research work was carried out under a descriptive-correlational methodological approach, taking as a reference 40 students from the inclusive education program of the University of Sonora from the second and third semesters and enrolled in the 2022-2 semester. The objective is to make a diagnosis to determine, based on the assessments of higher education students, what is the quality of inclusive education within the following three dimensions: a. organizational culture; b. equitable access and c: teaching/learning process. The main results show that, from the perspective of the analyzed sample, the quality of the institutional inclusion program is low. As a conclusion, universities are spaces to which certain students do not access or in which they find significant obstacles to remain. Integrating inclusive programs in universities is advancing towards the construction of a quality university, where everyone can learn and participate. It is an urgent task that many institutions do not know how to face.

Keywords: Inclusive Education, Quality, Higher Education.

²⁶ Universidad de Sonora. 662 157 1954. julia.leon@unison.mx .

²⁷ Universidad de Sonora. 662 259 2211 y 12. maria.zolano@unison.mx

²⁸ Universidad de Sonora. 662 259 2211 y 12. martin.duran@unison.mx

Introducción

Hoy en día, la educación inclusiva en México como en otros países es considerada más equitativa, por lo que deben garantizar que, dentro del derecho a la educación de sus ciudadanos, se incluya la posibilidad de la universalidad y no inclusión. En consecuencia, se considera que el derecho a la educación debe considerarse como el derecho a una educación inclusiva, garantizando la igualdad de oportunidades, facilitando las mejoras educativas y las herramientas de apoyo adecuadas, para que todos los estudiantes puedan recibir una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación por parte de los Estados (Huillcahuari, et al., 2020).

Para Tuesta et al. (2021), el derecho a la educación debe percibirse como el derecho a una educación inclusiva, que garantice la igualdad de oportunidades académicas a sus ciudadanos. En consecuencia, México debe proveer mejoras educativas y facilitar herramientas de cooperación necesarias, para que la mayoría de los estudiantes pueda recibir una formación caracterizada por la calidad, libre de discriminación, una educación que les garantice igualdad en el acceso a todas las etapas educativas, que les permita su desarrollo profesional con la seguridad de encontrarse en un centro de educación que se preocupa no solo la calidad de la educación, sino también la seguridad de sus estudiantes, incluyendo las de aquellos que requieren adecuaciones razonables.

La educación inclusiva, se considera como un proceso que ha surgido de la necesidad individual del alumnado por sentirse reconocido y tomado en consideración, en un grupo de referencia, donde su importancia radica en la necesidad de alcanzar un aprendizaje de calidad acorde a las capacidades del alumnado, profundizando en las intervenciones que resultan más efectivas para la obtención de un aprendizaje significativo (Eslava-Suanes, De León-Huertas, & González-López, 2017).

Antes de la pandemia provocada por el COVID-19, la inclusión es percibida como una revisión permanente de maneras eficientes de responder a la diversidad cultural, social educativa y, post pandemia, se muestra que, a partir de esa problemática, la crisis educativa y sanitaria enfrentada a nivel mundial, puso de manifiesto que la educación inclusiva se contraponen a grandes y nuevos desafíos a nivel global (Marchesi et al., 2019).

Propiciar el cambio cultural y la implementación de políticas y prácticas universitarias más inclusivas requiere, entre otras actuaciones, de la disponibilidad de herramientas de evaluación que permitan a las instituciones universitarias conocer sus condiciones con respecto a la inclusión (Márquez et al., 2021). Con base en lo anterior, el presente trabajo de investigación tiene como

objetivo realizar un diagnóstico para determinar, con base en las apreciaciones de alumnos de educación superior, cual es la calidad de la educación inclusiva dentro de las siguientes tres dimensiones: a. cultura organizacional; b. acceso equitativo y. c: proceso de enseñanza/aprendizaje

Fundamentación Teórica

De acuerdo con la UNESCO (2009), podemos entender a la educación inclusiva como: La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular y educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2009, p. 9).

De acuerdo con Echeíta y Ainscow (2010), toda definición de educación inclusiva de contener cuatro elementos:

- a. La inclusión es un proceso, una búsqueda constante;
- b. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes;
- c. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación y,
- d. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

La UNESCO (2015), establece que estamos ante una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje que es para todos a lo largo de toda la vida. Esta idea genera cada vez más conciencia, pues lo que se busca es el reconocimiento de las personas con sus vulnerabilidades, como seres activos y capaces de desarrollarse en una sociedad justa que les ofrezca las mismas oportunidades que a todas las personas (Mountaner, 2019). La educación inclusiva, se entiende como un proceso que ha de sustentarse en un cambio de paradigma fundamentado en una ideología y unos planteamientos de intervención asentados en valores de derecho, calidad y equidad, que debe estar presente en la mentalidad de docentes, familias y sociedad en su conjunto (Muntaner, 2019).

En los últimos años, en el marco de la atención a la diversidad y de la inclusión educativa, el alumnado adquiere un mayor protagonismo en su aprendizaje y el profesorado precisa de dotarse de la capacidad de controlar, analizar e investigar nuevas estrategias metodológicas, así como de reinventar su propia práctica docente, para dar respuesta a todo su alumnado (Fernández-Batanero, 2018). Las reformas en la enseñanza en las que estamos sumergidos y la gran diversidad de alumnado que hay dentro de las aulas, nos exhortan a desarrollar otras metodologías que den una respuesta adecuada y ajustada a las necesidades de cada alumno (Jerez, 2015; León & Crisol, 2011). Por ello, los docentes deben convertirse en facilitadores de entornos inclusivos para que así, la educación que se oferte sea de calidad para todos y cada uno de los agentes implicados (Sánchez y Ruiz, 2017).

Si bien es cierto, la esfera global de la educación y el principio rector de una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y como derecho, han tenido fuertes impactos degradantes dentro de su radio de cobertura, especialmente, en países de ingreso bajo y mediano bajo en donde se hace difícil la tarea de seguir aprendiendo de una manera regular (Organización de las Naciones Unidas, 2020a). La pandemia provocada por el COVID-19 iniciada en marzo de 2020, generó grandes cambios y, los datos registrados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) referían que, para mediados de mayo de 2020, las cosas tornaron ser más notorias. Pues, para entonces, más de 1,200 millones de estudiantes en todos los niveles de enseñanza habían dejado temporal o permanentemente la escuela por diferentes, específicos y dominantes factores degradativos. De ese total de afectados, poco más de 160 millones eran estudiantes de las diversas regiones de Latinoamérica y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020b).

Tradicionalmente, en los escenarios educativos se recurría a una enseñanza expositiva de corte tradicional, identificándose en el docente un mero transmisor de contenidos, y en el discente un receptor pasivo de los mismos. Las corrientes educativas actuales evidencian la necesidad de fomentar una plena participación y protagonismo del alumnado en la construcción de conocimientos y aprendizajes, convirtiéndose el docente en un mediador entre el estudiante y su proceso formativo (Serrano & Pons, 2011). Sin embargo, En los últimos años, en el marco de la atención a la diversidad y de la inclusión educativa, el alumnado adquiere un mayor protagonismo en su aprendizaje y el profesorado precisa de dotarse de la capacidad de controlar, analizar e

investigar nuevas estrategias metodológicas, así como de reinventar su propia práctica docente, para dar respuesta a todo su alumnado (Fernández-Batanero, 2018).

Descripción del método

En este documento se presentan los resultados de una investigación de campo bajo un enfoque metodológico descriptivo–correlacional con el objetivo de realizar un diagnóstico para determinar, con base en las apreciaciones de alumnos de educación superior, cual es la calidad de la educación inclusiva dentro de las siguientes tres dimensiones: a. cultura organizacional; b. acceso equitativo y. c: proceso de enseñanza/aprendizaje. Para este estudio se aplicó un cuestionario de 12 *items*, mediante un *Google form* (González-Díaz et al., 2016), fue validado a juicio de expertos y con un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0,92 Muy Alta (González-Díaz & Perez, 2015), a una muestra voluntaria de 40 alumnos con esta categoría, pertenecientes a la Universidad de Sonora, Unidad Hermosillo, Sonora, que se encuentren cursando el tercero y cuarto semestre durante el semestre 2022-2. Los resultados del *Google Forms* se exportaron a *Google Sheels*, para realizar la selección, traducción, transposición y codificación de los datos, y generar las estadísticas descriptivas y las gráficas de los resultados.

Resultados y discusión

Los resultados fueron obtenidos en el inter de tres días a partir del 30 de abril del presente año y, respondieron el instrumento un total de 40 alumnos (100% de la población encuestada), información que sirvió para el presente análisis. En la figura 1, se puede observar que 56% son mujeres y 44% son hombres.

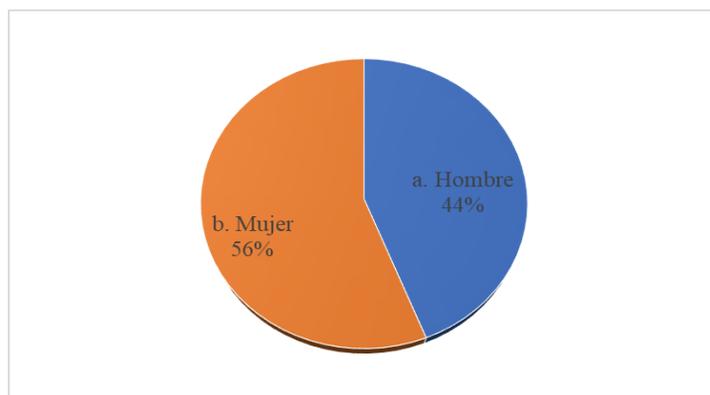


Figura 1; Sexo de la muestra analizada que respondieron el instrumento.
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados estadísticos.

En la figura 2, se observa los resultados de la cultura organizacional relacionada con el tema de la investigación, y se muestra en los resultados que se conoce la existencia de un marco

normativo institucional sobre el tema. Sin embargo, los mismos resultados muestran que el 80% opina que es baja la formación que se tiene en equidad e inclusión y el 70% opina que los servicios de apoyo a la inclusión son muy bajos. Los resultados muestran que, a pesar de que existe un marco normativo institucional sobre la inclusión, al parecer su aplicación no está siendo la esperada.

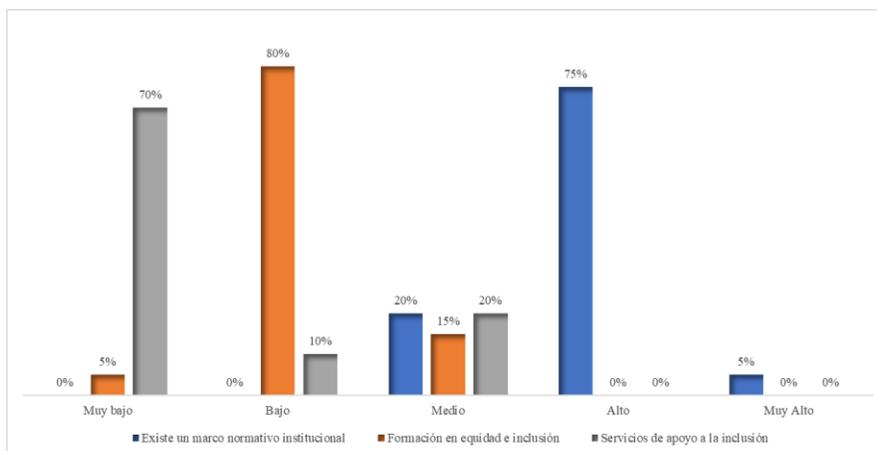


Figura 2; Cultura organizacional

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados estadísticos.

En la figura 3, se observa que, de acuerdo a las opiniones de la muestra analizada, el 85% opina que es muy baja la información sobre los perfiles sociales de los alumnos, el 90% opina que son muy bajas las pruebas de los accesos adaptados. Hay división de opiniones del 50% de que son alta y media en referencia a la accesibilidad de la información que ofrece la universidad, pero 90% opina que es muy baja la información que ofrecen los departamentos. El 58% opina que es alta la calidad y accesibilidad de los entornos virtuales y el 30% opina que es media. Asimismo, los resultados muestran que el 38% opina que la formación propedéutica es baja, un 32% opina que es muy baja y el 30% media. En referencia a la detección temprana de apoyo, el 60% de la muestra analizada opina que es baja, el 30% es media y el 10% muy baja. En referencia al apoyo para conciliar actividades académicas con otras actividades, el 70% opina que la calidad es baja, el 20% es muy bajo y el 10% media. Los resultados de esta dimensión hacen ver que, a pesar de la existencia del marco normativo, el acceso equitativo es bajo.

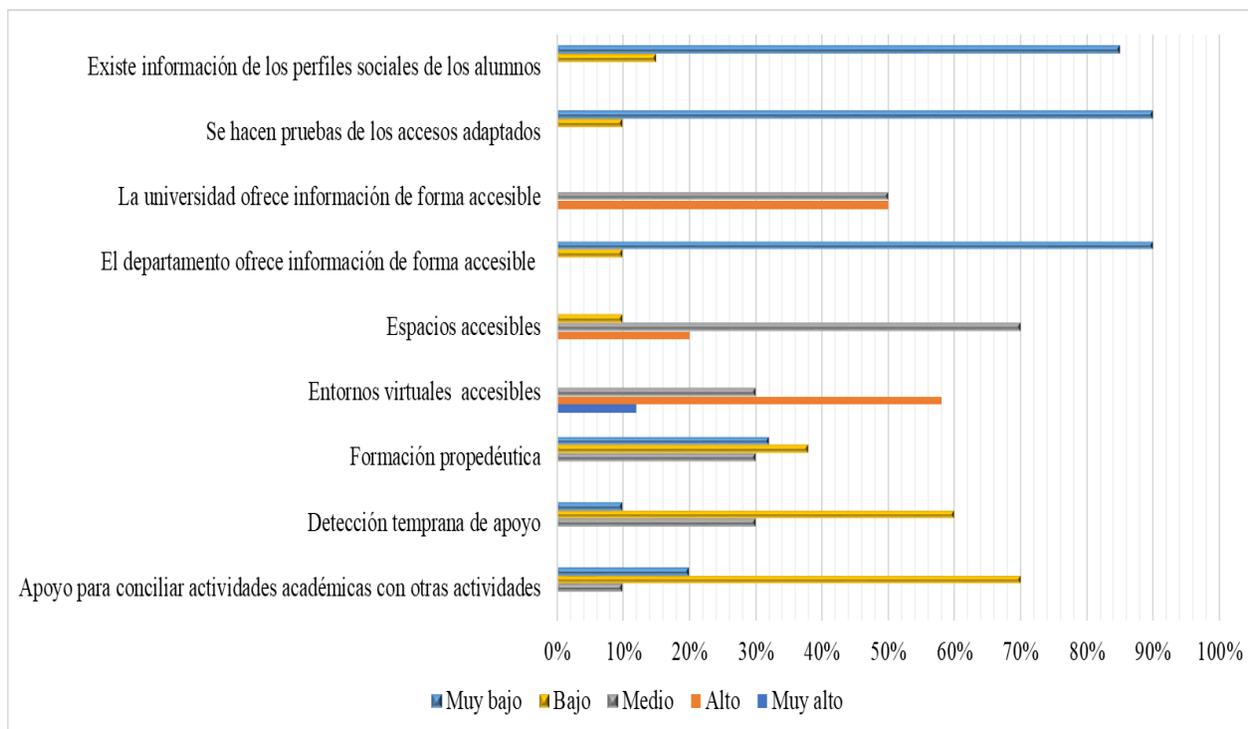


Figura 3; Acceso equitativo

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados estadísticos.

En la figura 4, se muestra la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, Los resultados muestran que el 60% opina que la calidad de los materiales didácticos inclusivos es baja, el 30% opina es media y el 10% muy baja. El 70% opina que la calidad de las metodologías inclusivas de muy baja calidad. El 40% opina que la calidad de la evaluación flexible es baja, el 30% opina es media, el 20% opina es de calidad alta y el 10% opina es muy baja. En referencia al grado de preparación del profesor, el 60% menciona que su calidad es muy baja, el 30% opina que su calidad es baja y el 10% opina es media. El 40% opina que la calidad del sistema de tutoría inclusivo es baja, el 30% opina es alto, el 20% opina es medio y el 10% opina es muy bajo. En referencia al apoyo técnico, el 48% opina que su calidad es baja, el 20% es medio, el 12% muy bajo y el 10% alto. El 60% opina que es baja la calidad de las prácticas profesionales equitativas y el 40% opina que su calidad es muy baja.

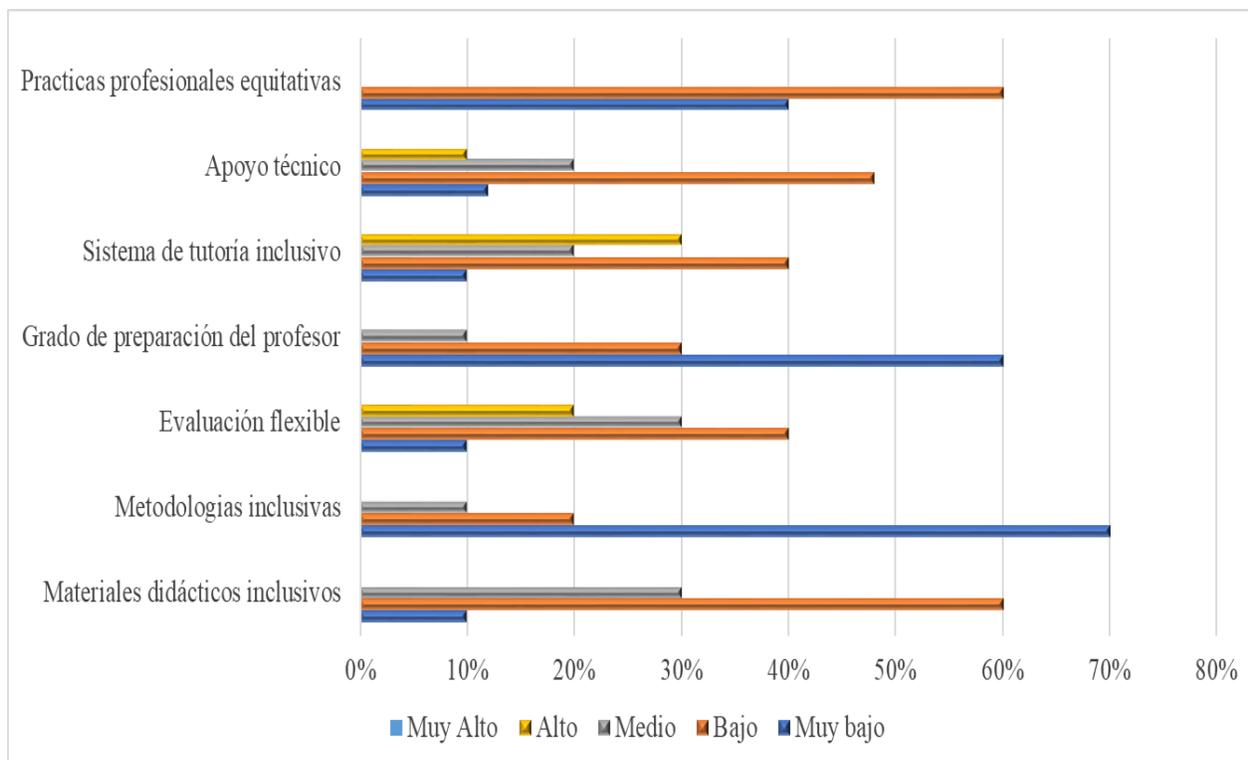


Figura 4; Proceso de enseñanza/aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados estadísticos.

Conclusiones

Desde un enfoque proactivo, la UNESCO (2016), menciona que se ha buscado apoyar a las Instituciones de Educación Superior en el avance hacia la identificación de barreras al acceso, participación y logro de la inclusión en la educación. La ampliación del derecho al acceso a la educación superior es un elemento distintivo de la democratización universitaria, y una condición inapelable en la construcción de universidades más inclusivas.

En referencia al objetivo general planteado en la presente investigación, el cual tiene como propósito realizar un diagnóstico para determinar, con base en las apreciaciones de alumnos de educación superior, cual es la calidad de la educación dentro de las siguientes tres dimensiones: a. cultura organizacional; b. acceso equitativo y c. proceso de enseñanza/aprendizaje, y conocer la realidad inclusiva que se vive en los centros de educación superior se cumple, ya que los datos obtenidos en la presente investigación hace ver que los alumnos con categoría de inclusivos coincidieron en que su problemática principal está centrada en la falta de seguimiento a la normativa del programa de inclusión institucional.

Propiciar el cambio cultural y la implementación de políticas y prácticas universitarias más inclusivas requiere, entre otras actuaciones, de la disponibilidad de herramientas de

evaluación que permitan a las instituciones universitarias conocer sus condiciones con respecto a la inclusión. Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de construir nuevas estrategias y mecanismos de aplicación y control de los resultados para el seguimiento del programa normativo de inclusión institucional, ofrecer programas formativos de actualización docente que les ayude a apropiarse de recursos digitales útiles durante el proceso de enseñanza/aprendizaje que le permita hacer uso de técnicas para apoyar la educación inclusiva.

Como conclusión final, un primer paso en este sentido, hace referencia a la evaluación de las condiciones en las que se dan los procesos de enseñanza/aprendizaje universitario. Para ello, se propone a la Universidad de Sonora no solo el control de los sistemas administrativos del programa de inclusión institucional, sino también, la evaluación de la adecuación de materiales, metodologías, acción tutorial y prácticas curriculares desde una visión amplia y sistémica de la diversidad. Posiblemente este trabajo pueda ayudar a mejorar la administración de este programa, lo cual supone un avance en la inclusión universitaria, también se reconocen limitaciones que merecen la pena señalar.

Se entiende que capturar el avance de la inclusión mediante un solo instrumento es una tarea complicada y por ello, se espera que en futuros trabajos pueda progresarse en la combinación de otros procedimientos e instrumentos. También se tiene constancia de que un enfoque amplio de la inclusión, como el que se ha querido adoptar en este trabajo, debe considerar no solo a una parte del alumnado sino a toda la comunidad universitaria. En este sentido, futuras herramientas deberían incluir la voz a los gestores universitarios, profesorado, profesionales de las oficinas de estudiantes con discapacidad y al resto del personal de servicio. En definitiva, se reconoce que la medición o evaluación de la inclusión universitaria es aún un terreno por sondear, pero en el que merece la pena invertir si queremos construir sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.

Referencias bibliográficas

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020b). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24.
- Eslava-Suanes, M. D, de León Huertas, C., & González- López, I. (2017). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 58-76

- Fernández-Batanero, J.M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. ICT and Disability. Knowledge of the Special Education teachers. Aportaciones arbitradas. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 19-29.
- Fernández-Batanero, J.M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. ICT and Disability. Knowledge of the Special Education teachers. Aportaciones arbitradas. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 19-29.
- González-Díaz, R. R., Lara, R. J. V., López, R. O., y Hernández-Royett, J. (2016). Tax on advertising and commercial advertising: An analysis from Municipal Tax Management. *Globalciencia*, 2(1), 20-34.
- González-Díaz, R. R., y Perez, L. A. B. (2015). Análisis financiero empresarial del sector comercio como factor de competitividad través de la lógica difusa. *Estrategia*, 1(1), 1-10.
- Huillcahuari, E., Huauya, P., Alcides, V. y Cárdenas, C. (2020). Covid-19, un desafío para la educación inclusiva en el Perú. *Revista Educación*. 45-74.
- Jerez, O. (2015). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Ediciones Universidad de Chile
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & Elizalde-San Miguel, 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>.
- Muntaner, J.J. (2019). La inclusión una apuesta social y educativa, en El Homrani, M., Arias, S.M.& Ávalos, I. (Coords). *La inclusión: una apuesta educativa y social*. (pp. 41-57). Madrid:Wolters Kluwer.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020a). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. ONU. <https://unsdg.un.org/es/resources/informe-de-politicas-educacion-durante-la-covid19-y-mas-alla>.
- Sánchez Rodríguez, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. EDMETIC, ISSN-e 2254-0059, 6(2), (Ejemplar dedicado a: Educación mediática y competencia digital), 336-358.
- Serrano, J. M. & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Tuesta, J.; Chávez R. y Pardo C. (2021b). Los servicios educativos en la Universidad de Huánuco. *Revista EduSol*. 21(76), 202-2014.
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon: de la aprobación a la aplicación. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/declaracion-incheon-aprobacion-aplicacion>
- UNESCO. (2016). Training tools for curriculum development. reaching out to all learners: A resource pack supporting inclusive education. UNESCO