



CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR: VOCES DEL PROFESORADO

PATH TOWARDS INCLUSION IN HIGHER SECONDARY EDUCATION AND HIGHER: TEACHING VOICES

<https://doi.org/10.21555.rpp.vi36.2880>

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Universidad de Colima, México

norma_marquez@ucol.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>

Briseda Noemí Ramos Ramírez
Universidad de Colima, México

bris_ramos@ucol.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8564-49933>

Recibido: mayo 19, 2023 - Aceptado: junio 1, 2023

Resumen

El presente estudio analiza la percepción del profesorado de una universidad pública de México, en el proceso de inclusión educativa de estudiantes de educación media superior y superior, con discapacidad y/o con neurodiversidad. Se ha utilizado una metodología cualitativa de corte descriptivo, basada en una encuesta semiestructurada. Los resultados destacan acciones que facilitan la inclusión como: adecuaciones arquitectónicas, apoyos de tecnología adaptada, orientación y asesoría. Sin embargo, también se identifican barreras que limitan el aprendizaje y la participación, centradas en la formación, orientación y actualización del personal docente, así como actitudes poco favorecedoras de la comunidad universitaria hacia el estudiantado con discapacidad y/o con neurodiversidad. Se concluye que la educación inclusiva es el principal reto de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior, para garantizar no solo el acceso, permanencia y el egreso; sino la calidad, equidad e igualdad educativa como derecho constitucional de cualquier persona.

Palabras clave: inclusión educativa, instituciones universitarias, profesorado.

Abstract

This study analyzes the perception of the faculty of a public university in Mexico in the process of educational inclusion of high school and higher education students with

disabilities and neurodiverse. A descriptive qualitative methodology based on discourse analysis through focus groups has been used. The results highlight actions that facilitate inclusion such as architectural adaptations, adapted technology support, guidance and advice. However, barriers that limit learning and participation focused on the training, guidance and updating of teaching staff are also identified, as well as unfavorable attitudes of the university community towards students with disabilities. It is concluded that inclusive education is the main challenge of Higher Education Institutions to guarantee not only access, permanence and graduation; but the quality, equity and educational equality as a constitutional right of any person.

Keywords: Educational Inclusion, University Institutions, Teachers.

INTRODUCCIÓN

Generar condiciones arquitectónicas, curriculares, pedagógicas, metodológicas y administrativas para estudiantes con discapacidad y/o con neurodiversidad en las Instituciones de educación media superior y superior, no eran temas de discusión hace algunas décadas; hasta que se hacen presentes en convenciones internacionales y nacionales los términos de equidad, igualdad, calidad, diversidad, excelencia, eficacia e inclusión (UNESCO, 1990, 1994). En el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) convocó a países miembros a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se puntualizaron las obligaciones jurídicas de los países, de respetar los derechos humanos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, por ello, se definieron aspectos como accesibilidad, inclusión, participación y la no discriminación; y términos como ajustes razonables y diseño universal, para aclarar los derechos civiles y políticos, educativos, culturales, económicos y sociales. Esta convención fue ratificada en el año 2008, en el marco de la Segunda Reunión Binacional México-España sobre los Derechos de las Personas Discapacitadas en las Universidades, celebrada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México. En el marco de esta reunión se redactó la Declaración de Yucatán (2008), misma que puntualiza los derechos de las personas con discapacidad en las universidades, asentando los principios de respeto a las diferencias, la igualdad de oportunidades y el establecimiento de políticas y programas de prevención, protección y defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad, evitando cualquier forma de exclusión.

Con sustento en el llamado y la sinergia de organismos como la UNESCO (1990, 1994, 2000) y la ONU (2006), de una educación para todos, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), publicó el *Manual para la integración de personas con discapacidad en las IES*, con el objetivo de guiar a los responsables de instituciones, en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equidad, a las personas con discapacidad. En este Manual se postula que cada institución debe crear un área de orientación y asesoría para promover centros educativos inclusivos que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad (ANUIES, 2002). Por ende, el compromiso que tienen hoy día las Instituciones de Educación Superior (IES), radica en formar profesionales que cuenten con las competencias básicas para desarrollarse en un mundo competitivo, demandante y cambiante, disponiendo de una amplia gama de herramientas, habilidades y capacidades que permita a los jóvenes mantenerse a la vanguardia, y realizar proyectos y propuestas innovadoras para triunfar en una sociedad de cambios vertiginosos.

Bajo esta premisa, las instituciones deben organizar su tarea cotidiana; desde el diseño de programas educativos flexibles e inclusivos, hasta las adecuaciones en el proceso enseñanza aprendizaje; así como la formación y capacitación a la comunidad universitaria en

torno a buenas prácticas inclusivas, y la eliminación de barreras arquitectónicas, sociales y actitudinales para que todos los estudiantes tengan acceso a la educación, garantizando el aprendizaje y la participación, sin anteponer su condición sociocultural, étnica, económica, física o cognitiva, y ponderando, de esta manera, las oportunidades y condiciones desde la singularidad y el respeto.

Asimismo, en el marco de la política educativa actual mexicana, la Educación Media Superior procura promover la formación integral a partir de la identidad, la responsabilidad ciudadana y la transformación de la sociedad. Los rasgos que la caracterizan para cumplir su cometido son: ser orientadora, porque prepara para diseñar un proyecto de vida; ser flexible, en tanto que hay la libertad para aprender sobre la forma en cómo se aprende; ser integradora, pues se prioriza el desarrollo de valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración; ser inclusiva, porque fomenta el aprendizaje conjunto, independientemente de las condiciones personales, sociales o culturales, incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad (Arroyo, 2019). De esta manera, tanto la Educación Media Superior como Superior, deben direccionarse hacia la inclusión, promoviendo, desde sus actores, instancias y recursos, estrategias que faciliten el logro de este propósito.

De acuerdo con lo anterior, la Universidad de Colima, México, se ha caracterizado, a lo largo de su historia, en asumir los retos que le plantea una sociedad dinámica y cambiante con «enfoque pertinente, innovador, inclusivo, equitativo y de calidad» (Universidad de Colima, 2021, p. 6). Bajo esta premisa humanista, esta institución universitaria ha unido esfuerzos con universidades extranjeras al participar en proyectos internacionales financiados por la Unión Europea, a través del programa Erasmus Plus: MUSE Modernity and Disability: Ensuring Quality Education for Disabled Students (2016) y ENTENDER Enabling students with Neurodiversity (2021). La razón de ser de estas participaciones ha sido impulsar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad en educación media superior y educación superior; tal como se puntualiza en la Agenda Rectoral 2021-2025 al enfatizar la tarea de «consolidar un enfoque de educación inclusiva para disminuir todo tipo de exclusión, relacionada con el derecho de la educación y la igualdad de oportunidades, que incorpore adaptaciones curriculares para la atención de estudiantes con discapacidad» (Universidad de Colima, 2021, p. 8).

En gran medida, se evidencia un avance en materia de concreción de adecuaciones arquitectónicas, buenas prácticas inclusivas, recursos tecnológicos innovadores, ajustes razonables en los planes de estudio y en la evaluación del aprendizaje, así como el proceso de sensibilización a la comunidad universitaria. Sin embargo, aún falta mucho camino para recorrer en la perspectiva de una educación para todos. Con fundamento en lo anterior, reflexionamos, ¿cuál es la percepción del profesorado en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad, en la Universidad de Colima? Así pues, el presente estudio explora la percepción del profesorado de educación media superior y educación superior, del proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad. Comprender la percepción del profesorado acerca del proceso de inclusión en el aula de estudiantes con estas condiciones, representa un punto de partida para el diseño de propuestas que, al surgir de realidades, tengan mayor posibilidad de éxito y sean superables por los propios docentes en sus entornos.

Inclusión en la educación media superior y educación superior

Ahora bien, conviene precisar en el discurso que se ha dado entorno a la inclusión para situar al contexto mexicano en su posicionamiento actual. Bajo la sinergia de la política internacional que fundamenta una educación para todos (UNESCO, 1990, UNESCO, 1994,

UNESCO, 2000, UNESCO, 2017) y, en especial, el énfasis que enmarca el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, al puntualizar el «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, 2018, p. 27). México, está en sintonía con esta política internacional al dejar de manifiesto en su legislación, con la reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que al texto refiere:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior [...]. Es obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica [...]. Será equitativa [...]. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos [...], Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades con respeto y reconocimiento de sus diferencias [...]. Será integral con el objeto de desarrollar capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas [...]. Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral que promueve al máximo logro de aprendizajes [...] (DOF, 2019).

El reto que tiene el Sistema Educativo Nacional y en especial las instituciones que ofertan la educación media superior y superior es colosal, porque se ven en la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad de requerimientos educativos de toda la comunidad estudiantil con discapacidad y con neurodiversidad. La realidad es que estos niveles educativos carecen de mecanismos para propiciar la inclusión educativa con esta población, aun cuando tienen la autonomía y las condiciones para diseñar manuales o guías encaminadas a la cimentación y logro de la atención a la diversidad escolar, así lo señala la literatura académica (Castellana y Salas, 2005, Cruz, 2016a; Cruz, 2016b; Cruz y Casillas, 2016; Núñez, 2017; Cruz, 2021), al identificar, por una parte, una visión positiva sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación media y superior, y por otra, la desigualdad de oportunidades en las aulas universitarias, por las dificultades para seguir las explicaciones del profesorado y acceder a la información durante las clases.

Por otra parte, algunos estudios manifiestan la carencia en la formación y orientación docente para atender a la diversidad, la ausencia de políticas institucionales para la inclusión, así como la actitud de profesores, directivos y estudiantes hacia la discapacidad y la inclusión (Bilbao, 2010; Avendaño y Díaz, 2010; Sniatecki, Perry y Snell, 2015, Mejía y Pallisera, 2020). Desde estas condiciones, resulta poco probable que el éxito de la inclusión se dé en las aulas, como lo señala Ponce y Barcia (2020), «las actitudes de los docentes, con basamento en la inclusión, fundamentan un factor determinante para el éxito académico en el amplio entorno del aula regular» (p. 7), por tanto, la capacidad del docente es una pieza fundamental en la implementación de prácticas inclusivas.

Otros estudios han puntualizado que la población estudiantil con discapacidad tiene problemas para adaptarse en las aulas universitarias, por las exigencias que implica la educación superior, así como la falta de información sobre las condiciones institucionales en torno a la educación inclusiva (Soares, Almeida y Guisande, 2011; Getzel y Thomas, 2008; Avendaño y Díaz, 2014). En este sentido, el reto se incrementa para la educación, que deberá identificar necesidades específicas de la población con el fin de avanzar en los procesos de inclusión. Al respecto, Angenscheidt y Navarrete (en Ponce y Barcia, 2020), explican que, para considerar la mejora y el avance de la educación inclusiva, debe existir «liderazgo en los centros y organizaciones educativas, una cultura colaborativa y además las adaptaciones de acercamiento de entrada a la infraestructura» (p. 8), tres elementos que, desde la perspectiva educativa, son parte del quehacer cotidiano, pero que, si no se tienen como tal, resultan una tarea más que atender.

Hasta este punto, podemos señalar que la literatura es muy clara en señalar que la inclusión educativa requiere de una necesaria práctica de orden, organización, conocimiento, habilitación y adecuación, en el que se involucra la institución educativa y la comunidad académica, por lo que, en la medida en que se reconozcan estos elementos en los centros escolares y las prácticas docentes, podría anticiparse un adecuado proceso de inclusión educativa. Es por ello indispensable indagar al interior de las instituciones: ¿cuál es la postura y las condiciones institucionales para llevar a cabo prácticas inclusivas?, ¿cuál es la percepción de los docentes respecto del tema?, ¿qué piensa y sabe la comunidad estudiantil al respecto?, estas y otras cuestiones podrían ser un punto de partida para conocer cómo iniciar proceso de inclusión en las instancias escolares.

Por lo anterior, se pretende que este estudio tenga una aportación en la investigación sobre el tema y pueda ser un referente para implementar estrategias que fortalezcan la inclusión en la educación media superior y superior, así como también pueda ser, para el profesorado, una lectura con la que se identifique y tome conciencia de la necesidad de conocer sobre el tema, realizar acciones en su aula y sumarse no solo al discurso de la inclusión, sino ser partícipe de ella.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación mixta, transversal con alcance descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), participaron 199 docentes de educación media superior (n=81) y educación superior (n=118), de los cuales el 83.5% eran mujeres y el 16.5%, hombres. Estos participantes se seleccionaron de manera no probabilística, por oportunidad, los cuales laboran en la Universidad de Colima, México.

Instrumento

A través de una encuesta en Google Forms con 10 ítems (2 ítems con diferentes escalas de respuesta y 8 preguntas abiertas), obtuvimos información de variables sociodemográficas y perspectiva de la educación inclusiva en la universidad, habilidades docentes y tareas que faltan por emprender en materia de inclusión en la facultad o escuela donde laboran.

Es decir, en términos generales, las preguntas que guiaron hacia la percepción del docente sobre el proceso de inclusión educativa de estudiantes de educación media superior y superior con discapacidad y/o con neurodiversidad, fueron: lo que consideran falta por hacer en materia de educación inclusiva en la Universidad de Colima (bachilleratos y licenciatura); habilidades docentes con las que cuentan para promover la inclusión en el aula y su perspectiva acerca de las prácticas inclusivas que identifican en la institución donde laboran.

Procedimiento

En el marco de una capacitación y/o actualización en temas relacionados con inclusión educativa y atención a la neurodiversidad, ofertado para el personal docente que labora en la Universidad de Colima, se solicitó su consentimiento informado y voluntario para participar en la cumplimentación del formulario. Al término de la capacitación, se otorgó media hora para la cumplimentación de la encuesta en línea y, con la finalidad de proteger el anonimato, no se solicitó ningún dato personal de identificación a los participantes. Para

el análisis estadístico de las respuestas se utilizaron porcentajes, y para las respuestas a las preguntas abiertas, se examinaron en forma descriptiva y mediante codificación temática con el programa MaxQda Plus 2020. En torno de las consideraciones éticas para este estudio, es importante mencionar que los participantes ejercieron el derecho de aceptar unirse voluntariamente a la investigación. Se les aseguró confidencialidad y anonimato, firmaron el formato de consentimiento mediante el cual expresaron su voluntad de participar en la investigación, manifestando tener conocimiento absoluto del objetivo, el proceso y los fines del proyecto de investigación.

RESULTADOS

Para obtener una perspectiva general de los resultados de los 199 docentes participantes en la investigación, debemos señalar que las edades comprendidas oscilaron entre 33 y 62 años. Del total de los participantes en el estudio, el 65.2% son docentes de educación superior y el 20.6% de educación media superior. El 89% cursó una licenciatura a fin a las asignaturas que imparte, el 11% egresó de una licenciatura que no se relaciona con la asignatura que imparte, el 36% estudió un posgrado relacionado con la educación y el 64% nunca ha cursado trayectos formativos relacionados con la docencia. En cuanto a su capacitación o actualización académica –con temas relacionados a la atención a la diversidad escolar, inclusión educativa, discapacidad o neurodiversidad– el 48% cuenta con elementos pedagógicos, teóricos y metodológicos y, el 52% carece de este conocimiento.

Los hallazgos fueron organizados de acuerdo con los indicadores de análisis del formulario, obteniéndose tres dimensiones de análisis: a) barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el estudiantado; b) prácticas inclusivas del profesorado y, c) habilidades docentes para promover la inclusión.

A continuación, se exponen las expresiones de la población participante.

a) Barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta el estudiantado

El contenido obtenido en esta dimensión de análisis, centrada en las barreras para el aprendizaje y la participación que han enfrentado los estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad en educación media superior y educación superior, se identifican aquellas centradas en la accesibilidad arquitectónica, equipamiento de materiales didácticos, tecnología adaptada, capacitación y formación docente en temas relacionados a inclusión y buenas prácticas docentes, programas educativos flexibles que permitan la simplificación de contenidos académicos, diseño de protocolos de intervención, así como seguimiento académico de estudiantes con discapacidad y/o neurodiversidad. Lo antes señalado puede apreciarse en las siguientes alocuciones del profesorado de educación media superior (ProfMs):

- Tener un ambiente inclusivo con la infraestructura adecuada como rampas, barandales, señalética para que puedan transitar por todo el campus [...], adecuaciones arquitectónicas en el aula porque son muy antiguas y tienen todavía estrado [...] (ProfMs17).
- Capacitar al 100% al personal docente, directivo y de asesoría de cada dependencia de la Universidad de Colima, para promover la atención a esta población estudiantil (ProfMs23).
- Generar mayores procesos de capacitación y formación con los docentes [...] porque somos nosotros quienes tenemos a los estudiantes con estas condiciones (ProfMs28).
- Gente especializada en la detección, evaluación e intervención educativa, porque nosotras no somos expertas en esto [...] es decir, que exista una instancia donde solicitar orientación o asesoría para intervenir con estos estudiantes (ProfMs54).

- Identificar y estandarizar servicios educativos en todos los planteles de la Universidad [...], esto se solucionaría con protocolos de atención educativa para atender a la diversidad escolar (ProfMs68).
- Son muchas las barreras que se identifican [...]; no hay recursos educativos inclusivos, no hay aulas sensoriales, falta mucho material concreto que sirva de apoyo en nuestras clases (ProfMs76).

Por su parte, el profesorado de educación superior (ProfEs) participante, manifiesta que las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan la población estudiantil con discapacidad y/o con neurodiversidad son las siguientes:

- Adaptar los programas de estudio de las licenciaturas o posgrados para que sean flexibles y se permita simplificar contenidos, sin que afecte el programa (ProfEs93).
- Una barrera que identifiqué es que no se cuenta con tecnología adaptada para que, estudiantes con discapacidad visual o auditiva, aprendan de mejor manera [...], falta la compra de este tipo de tecnología (ProfEs99).
- Impulsar una capacitación obligatoria para todo el personal que estamos frente a grupo [...], para apropiarnos de estrategias de cómo intervenir con esta población, pero sobre todo el cómo evaluar su aprendizaje (ProfEs103).
- Una limitante es no tener una instancia que ofrezca las directrices de cómo recibir, intervenir y evaluar a los estudiantes en esta condición [...]; es decir, debemos tener un manual de operación como las que tienen las universidades extranjeras (ProfEs113).
- La supervisión y acompañamiento académico a los estudiantes neurodiversos es importante porque esto frena la deserción escolar (ProfEs138).
- Es un todo, no solo infraestructura, sino capacitación, compromiso de la comunidad universitaria para facilitar la inclusión [...] (ProfEs141).

b) Prácticas inclusivas del profesorado

En lo referente a las prácticas inclusivas del profesorado, se identifican aquellas centradas en los ajustes razonables en la planeación, aplicación de estrategias pedagógicas inclusivas, acompañamiento en la tutoría académica, participación en las jornadas académicas con temáticas relacionadas a inclusión, evaluación del aprendizaje con adecuaciones curriculares, lenguaje inclusivo, vinculación académica del profesorado, actitud igualitaria y equitativa, generación de cultura inclusiva, acompañamiento y seguimiento en la canalización psicopedagógica, incorporación de recursos educativos y tecnológicos que favorecen el aprendizaje, respeto a los derechos humanos, metodologías diversificadas; tal como puede verificarse en los siguientes relatos:

- [...] Los alumnos son tratados de manera igualitaria sin importar su condición, simplemente realizo modificaciones en el aula para asegurarme que aprenda y comprenda el contenido que estoy abordando (ProfMs3).
- Trato de implementar actividades diversificadas en el aula [...]; es decir, diversifico mi enseñanza con los materiales didácticos que tenemos al alcance en el bachillerato [...]. Claro está que esto implica más trabajo, pero lo hago con gusto (ProfMs11).
- Hago adecuaciones en mis planeaciones, porque de entrada sé que el estudiante con autismo requiere necesariamente que simplifique lo que yo voy a enseñar [...], además lo tengo que evaluar de forma distinta, pues así me están asesorando a mí de cómo hacerle para enseñarle y cómo hacerle para evaluarlo (ProfMs33).
- El estudiante que tengo es acompañado por un monitor, siempre está a su lado [...], yo a veces le pregunto a él cómo le puedo hacer para que aprenda y me da muchas estrategias y yo las aplico,

por ejemplo, el uso de material concreto, los *software* que utiliza el chico ciego, hasta dónde ubicarlo en el aula [...] (ProfMs40).

- Creo que debe empezar por uno como docente, porque para hacer buenas prácticas se requiere estar capacitado y actualizado [...], participar en los trayectos formativos que nos ofrece la Universidad en las Jornadas Académicas [...], porque hablar de inclusión no es solo para las personas con discapacidad sino para todos (ProfEs122).

- También una buena práctica docente es tener un lenguaje inclusivo, generar ambientes inclusivos en la comunidad universitaria (ProfEs131).

- [...] por ejemplo, en reuniones de academia, abordamos el cómo enseñar y el cómo evaluar al alumno en condición neurodiversa, también abordamos casos especiales y nos ponemos de acuerdo de cómo trabajar con ellos (ProfEs156).

- Promoviendo la participación del estudiantado en todas las actividades, haciendo ajustes razonables, promoviendo una cultura inclusiva con los valores que promueve la Facultad [...], en general haciendo sinergia con voluntades (ProfEs159).

- Creo que mi buena práctica docente es la función que desempeño como tutor, porque lo acompaño académicamente e identifico cuáles son sus necesidades y, si no las podemos resolver, lo canalizo a la dependencia que se requiera, por ejemplo, el CUBI [...] (ProfEs164).

- Para los estudiantes con capacidades especiales hay un acompañamiento especial donde se involucran tutores, docentes, director y asesor pedagógico [...]; esta es una muy buena práctica inclusiva porque no se le deja solo en el trayecto escolar al estudiante (ProfEs167).

Aun cuando se identifican buenas prácticas inclusivas por parte del profesorado de educación superior, se visualizan áreas de oportunidad que limitan u obstaculizan buenas prácticas inclusivas; tal como puede verificarse en los siguientes tres fragmentos:

- [...] no soy la persona indicada para atender a estudiantes especiales, porque pienso que, si ellos no pueden, deben irse a escuelas especiales, porque ya bastante tenemos con tanto estudiante que tiene bajo rendimiento como para pensar en cómo enseñarle a la persona discapacitada (ProfEs96).

- No es que no quiera hacer modificaciones en mi planeación: no tengo tiempo para hacerlas, además pues no sé cómo [...], por otra parte, es complicado porque en mis 28 años de servicio jamás había tenido a este tipo de estudiantes y eso complica mi práctica (ProfEs171).

- Por mucho que se hable de inclusión no podemos hacer mucho porque es muy complicado para nosotros atender a las personas especiales, porque no somos especialistas [...] yo en general sigo igual en mis clases (ProfEs180).

c) Habilidades docentes para promover la inclusión

En esta categoría de análisis, correspondiente a las habilidades docentes para promover la inclusión en el aula, se visualizan aquellas centradas en el trabajo colaborativo en academias, flexibilidad metodológica para atender a la diversidad escolar, generar comunicación asertiva, ejercer liderazgo docente, aplicación de valores inclusivos, capacidad de observación en el aula, diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje, aprendizaje del Lenguaje de Señas Mexicana, aplicación de metodologías diversificadas, uso de lenguaje inclusivo, sensibilidad, actitud proactiva y empatía, actitud receptiva en participación de trayectos formativos y habilidad para realizar adecuaciones en los contenidos de las asignaturas. Algunas de los discursos del profesorado de educación media superior (ProfMs) y profesorado de educación superior (ProfEs) son los siguientes:

- Soy ahora consiente de que hay estudiantes neurodiversos y que requieren de una enseñanza diferente por presentar necesidades especiales (ProfMs66).

- Habilidad para gestionar estrategias de enseñanza inclusivas (ProfMs72).
- Considero que he desarrollado la habilidad de observar a mis estudiantes para detectar aquellos que no aprenden [...]. Es cuando diversifico mi enseñanza con materiales didácticos o modificaciones en mi forma de transmitir el conocimiento (ProfMs80).
- Soy creativa en mis clases y trato de innovar, tener una comunicación asertiva y abierta al dialogo para que mis estudiantes aprendan, pues este es el objetivo (ProfMs84).
- Capacidad de observación para identificar qué tipo de estudiantes tengo para darle rumbo a la planificación de mis clases (ProfEs88).
- Tengo un estudiante sordo y me ha implicado a aprender LSM, creo que es mi mayor habilidad y me encanta hacerme entender con él (ProfEs187).
- Habilidad para trabajar en academia con mis compañeros docentes, creo que esta es una habilidad importante porque así estamos en sintonía en las estrategias a implementar con el estudiante ciego que tenemos (ProfEs192).
- Mis habilidades están centradas en el respeto, la solidaridad, la empatía, la comunicación, apertura al cambio de mi práctica, igualdad y equidad en el aula con todos mis estudiantes (ProfEs195).
- He tomado varios cursos de LSM, lenguaje inclusivo y estrategias metodológicas diversificadas y las he aplicado en el aula [...] me han funcionado, así que seguiré desarrollando más habilidades conforme asista a este tipo de cursos (ProfEs197).
- Ejercer liderazgo docente es una habilidad que tengo porque me permite gestionar, buscar e indagar para enseñar a los estudiantes con características distintas (ProfEs199).

La honestidad del profesorado participante en el estudio se reflejó en sus aportaciones al manifestar que no se han apropiado de ninguna habilidad o que están en proceso de lograrlo. Así lo reflejan algunas de los siguientes fragmentos:

- Más que mis habilidades he detectado mis focos rojos para mejorar en ellos (ProfMs24).
- Ninguna, pero estamos abiertos a aprender (ProfMs26).
- Aun no cuento con muchas habilidades, por eso me inscribo a este tipo de cursos para apropiarme de ideas y aplicarlas en el aula con esta población que tanto requiere de apoyos (ProfMs35).
- Aun no tengo muchas habilidades para comunicarme con la estudiante sorda, pero estoy en el proceso de aprender cómo enseñarla y cómo comunicarme con ella (ProfEs198).
- Me falta mucho y me cuesta trabajo identificar mis habilidades, lo que sí me queda claro es que tengo interés por aprender y modificar mi práctica docente porque laboro en una Universidad inclusiva (ProfEs170).
- Me hace falta mucha capacitación para tener habilidades, por ahora estoy cursando un diplomado de LSM, pero estoy aquí receptivo (ProfEs178).

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El cumplimiento al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se hace presente en las universidades por el acceso, la permanencia y el egreso de la población estudiantil con discapacidad y con neurodiversidad; esto ha implicado cambios trascendentales en las prácticas docentes, en la organización y administración escolar. La inclusión educativa es notoria en la Universidad de Colima, así lo reflejan los hallazgos de la presente investigación, porque se identifican buenas prácticas inclusivas en el profesorado, acciones encaminadas a generar espacios académicos de capacitación y/o actualización en temas relacionados a inclusión, discapacidad o neurodiversidad, así como cambios en infraestructura escolar y adquisición de materiales didácticos especializados para atender a la diversidad escolar.

En sus aportaciones, el profesorado refleja tener una clara concepción del significado de inclusión educativa al identificar y especificar lo que tienen en materia de inclusión, y las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta la población estudiantil con discapacidad y con neurodiversidad, inscrita en educación media superior y educación superior. Estos hallazgos coinciden con los de Mejía y Pallisera (2020), al concluir que las personas con discapacidad en las universidades viven muchos retos, y su inclusión completa solo será posible si los profesores, autoridades y otros miembros de las escuelas aprenden cómo enseñarles en las aulas, ayudándoles a adaptarse a las dinámicas escolares. También Castellana y Salas (2005) señalan que los estudiantes con discapacidad no se encuentran en igualdad de oportunidades en las aulas universitarias, encuentran dificultades para seguir las explicaciones del profesorado y acceder a la información durante las clases; asimismo, los docentes requieren de formación y orientación para atender a la diversidad. Con sustento en estas aportaciones y los hallazgos que refleja la investigación, reflexionamos que la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación es tarea de toda la comunidad universitaria, porque debe garantizarse la vida académica y social de toda la población estudiantil. Tal como lo puntualiza Ainscow (2012), la inclusión es un proceso que beneficia a todos los estudiantes, no solo a los que tienen una discapacidad o a los que están en riesgo de exclusión, esto implica la gran tarea de construir diversas respuestas inclusivas.

La realización de la presente investigación ha permitido responder a los objetivos planteados y verificar la necesidad de llevar a cabo estudios relacionados con la inclusión educativa, en las universidades e instituciones de educación media superior. Con este estudio, podemos deducir que escuchar la voz del profesorado, permite comprender, desde las aulas, las necesidades y realidades que se viven en la educación, pues es el punto de partida para generar cambios permanentes que impacten en la atención e inclusión a la discapacidad y neurodiversidad.

Concluimos que la educación inclusiva es el principal reto en estos niveles educativos para garantizar no solo el acceso, la permanencia y el egreso; sino la calidad, equidad e igualdad educativa como derecho humano. La gran tarea es generar las condiciones para que los estudiantes con discapacidad y con neurodiversidad tengan igualdad de oportunidades en las aulas. Esto requiere de formación, orientación y capacitación del profesorado para apropiarse de estrategias didácticas-metodológicas y responder a las necesidades educativas de la población estudiantil. Asimismo, es indispensable generar los cambios precisos en el currículo de los programas educativos, establecer políticas y manuales de acompañamiento al profesorado, para crear verdaderos cambios en la práctica de enseñanza y aprendizaje.

Todo ello compromete a originar cambios trascendentales en la estructura organizativa, pedagógica, técnica y operativa en la educación media superior y superior. Por tanto, demanda que las instituciones se comprometan en lograr que toda la población atendida aprenda, interactúe y se beneficie en igualdad de oportunidades, sin importar su condición física, cognitiva, social, económica, política o racial. Partimos de que todos somos diferentes; por tanto, se busca responder a las necesidades de todos, defendiendo el derecho de las personas a acceder a una educación integral que desarrolle al máximo las capacidades y potencialidades, eliminando cualquier barrera que impida el proceso de aprendizaje y participación (Booth y Ainscow, 2015). Sin duda este es un gran reto la inclusión educativa, pero puede lograrse en la medida en que la participación de las instituciones y la comunidad académica sea más consciente de lo que implica este principio, como una práctica escolar más. ■

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: SEP-ANUIES. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf
- Arroyo, J. P. (2019) *Líneas de política pública para la educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior-SEP. Recuperado de <http://www.dgcft.sems.gob.mx/files/portal/contenidos/normateca/L%C3%ADneas%20de%20pol%C3%ADtica%20p%C3%ABlica%20para%20la%20EMS.pdf>
- Avendaño B., C., y Díaz A., J. (2010). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios pedagógicos*, XL (2), 45-64. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art03.pdf>
- Bilbao L., C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad* 4(2), 33-50. [file:///Users/norma-marquez/Downloads/DialnetPercepcionDeLosRecursosQueFavorecenLaIntegracionDe-3276325%20\(1\).pdf](file:///Users/norma-marquez/Downloads/DialnetPercepcionDeLosRecursosQueFavorecenLaIntegracionDe-3276325%20(1).pdf)
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Ebook] (1ra ed). FUHEM.
- Castellana R., M., y Salas B., I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta*, 85, 57-84. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad_ante_diversidad_en_el_aula.pdf
- Cruz V., R. (2016a). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de investigación educativa* 23, 2-23. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00002.pdf>
- Cruz V., R. (2016b). Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 72, 151-178. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34051292010>
- Cruz V., R. (2021). Las inclusiones «razonables» en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *RLEE Nueva Época*, LI (1), 91-118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200>
- Cruz V., R. y Casillas A., M. (2016). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista181_S2A3ES.pdf
- Declaración de Yucatán (2008). *Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades*. Yucatán, México. https://www.uacj.mx/ddu/documentos/DECLARACION_YUCATAN.pdf

- Diario Oficial de la Federación (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Getzel, E., & Thomas, C. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. doi: 10.1177/0885728808317658.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed) México: McGraw-Hill.
- Mejía C. P., y Pallisera D. M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la Universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación inclusiva*, 13(2), 40-61. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/449/572>
- Núñez M., M. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 13-30. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/269>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, EE UU: ONU. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Ponce, M. J. y Barcia, M.F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Rev. Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Soares, A., Almeida, L., y Guisande, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1o año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116403005.pdf>
- Sniatecki, J., Perry, H., & Snell, L. (2015). Faculty attitudes and knowledge regarding college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259-275. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083837.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Tailandia: UNESCO
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. España: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal: UNESCO. https://inee.org/system/files/resources/Dakar_Framework_for_Action_SP.pdf
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO, Francia. https://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf
- Universidad de Colima (2021). *Agenda rectoral 2021-2025*. Universidad de Colima, México. <https://www.ucol.mx/content/cms/6/file/agenda-rectoral-2021.pdf>