

Investigación evaluativa para la inclusión educativa: caso de estudio

Evaluative research for educational inclusion: case study

Elvia Garduño Teliz *

Delia Faustina Albarrán Millán

Fernando Damián Julián

 <https://orcid.org/0000-0002-5971-4003>

 <https://orcid.org/0000-0001-9122-9828>

 <https://orcid.org/0000-0002-2236-7095>

Escuela Superior Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Guerrero, México.

* elvia_garduno_teliz@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es evaluar los procesos inclusivos en la Escuela Superior Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) para mejorar el plan de estudios vigente desde la óptica de la comunidad escolar para cubrir vacíos en la formación y el estado de conocimiento de la profesión. Con base en el índice de inclusión de la Universidad de Bristol el estudio aborda tres categorías: cultura, políticas y prácticas inclusivas. La investigación es evaluativa en tres fases: diagnóstico, comparación, y evaluación. En un trabajo anterior, se difundieron los resultados de la fase de diagnóstico; ahora se presenta la fase de comparación con un enfoque cualitativo para responder la pregunta de investigación ¿Cómo implantar los procesos de inclusión educativa en el plan de estudios? se analizaron observaciones, entrevistas, programas de estudio y fotografías de espacios e interacciones escolares. En la cultura, los resultados demuestran la necesidad de relacionar contenidos de aprendizaje, intereses personales y de la comunidad escolar, realizar adaptaciones curriculares e integrar lenguaje inclusivo en los valores escolares. En las políticas, se precisa la integralidad mediante la participación y la difusión de buenas prácticas. En las prácticas, se requiere reducir las brechas que inciden en las interacciones y aprendizaje escolar. Finalmente, se propone una serie de acciones para formar, sensibilizar y concientizar a la comunidad escolar en el tránsito hacia la escuela inclusiva.

Palabras clave: evaluación, investigación, inclusión educativa, índice de Bristol, currículum.

ABSTRACT

The aim of this work is to evaluate the inclusive processes in the Higher School of Education Sciences of the Autonomous University of Guerrero to improve the current curriculum from the perspective of the school community to fill the gaps in training and the state of knowledge of the profession. Based on the inclusion index of the University of Bristol, the study addresses three categories: culture, policies and inclusive practices. The research is evaluative in three phases: diagnosis, comparison, and evaluation. In a previous work, the results of the diagnostic phase were disseminated; The comparison phase is now presented with a qualitative approach to answer the research question. How to implement the processes of educational inclusion in the curriculum? Observations, interviews, study programs and photographs of school spaces and interactions were analysed. In culture, the results demonstrate the need to relate learning content, personal interests and the school community, make curricular adaptations and integrate inclusive language into school values. In policies, comprehensiveness is required through participation and dissemination of good practices. In practice, it is necessary to reduce the gaps that affect interactions and school learning. Finally, a series of actions are proposed to train, sensitize and raise awareness in the school community in the transition to inclusive school.

Keywords: assessment, research, educational inclusion, Bristol index, curriculum.

Recibido: 30/09/2019

Aceptado: 24/10/2019

Publicado: 20/12/2019

1. Introducción

La evaluación es una actividad cíclica y recursiva, orientada a la toma de decisiones para la mejora continua. En este marco, el plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Escuela Superior Ciencias de la Educación (ESCED) de la UAGro se evalúa para integrar aspectos y cubrir vacíos en la formación y el estado de conocimiento de la profesión. La inclusión educativa es uno de estos vacíos. La nueva escuela mexicana que enarbola el primer gobierno de izquierda en el país generó un nuevo acuerdo educativo de carácter participativo que impactó en la reforma al artículo tercero constitucional relativo a “una educación con enfoque de derechos humanos... basada en el respeto a la dignidad de las personas y en la igualdad sustantiva”. En este sentido, la inclusión y la equidad toman parte activa y se definen dentro de los nuevos criterios orientadores. La inclusión “proyectada a la enseñanza... que se incline sobre las necesidades educativas particulares que tiene cada alumna y alumno”, la equidad “obliga... al acceso a una educación de excelencia... independientemente, de sus características personales”. Particularmente, “a aquellas poblaciones vulnerables que han sido excluidas de la escuela”. Con todo, las instituciones públicas comienzan con una capacitación intensiva a profesores del nivel básico en servicio. Desde la Universidad, la inclusión educativa tiene múltiples retos, uno de ellos es su acercamiento a través del acceso a las poblaciones vulnerables, la permanencia en sus trayectorias académicas, con base en un principio de compensación de desigualdades (apoyos diferenciados) y resultados significativos basados en el logro educativo como parte del esfuerzo personal más que de las circunstancias externas¹. En esos retos, la UAGro como institución educativa que enarbola el lema de calidad con inclusión social², solamente ha cumplido el del acceso, pues sus políticas actuales obligan que el 13% de su matrícula se destine a estudiantes indígenas, afro mexicanos, personas con discapacidad, residentes de la sierra de Guerrero e hijos de inmigrantes guerrerenses, más no se garantiza una trayectoria escolar con enfoque inclusivo ya que implica visualizar aspectos como las exigencias del área de conocimiento de la profesión, la incorporación al mundo laboral, así como el impacto que la formación universitaria tiene en la transformación personal y social. La misión inclusiva de la Universidad Latinoamericana no solamente se refiere al talento humano, sino a lo global, lo totalizador, lo tecnológico, lo intercultural, lo disciplinar “hacia la construcción de conocimientos más ricos y con mayores alcances para las sociedades como instrumento de solución social para las naciones”³. Frente a esta visión, se evalúa el caso del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación que imparte la Escuela Superior con el mismo nombre, y que se oferta desde 2011, el cual tiene egresados que se dedican principalmente a la docencia en los niveles

de primaria, secundaria y bachillerato; pero, a ninguno de ellos se le ha preparado formalmente en y con el enfoque de la inclusión.

La evaluación del plan de estudios dio pie al cuestionamiento de estas ausencias, por lo que el objetivo del estudio es evaluar los procesos inclusivos en la ESCED para implantarlos en el plan de estudios vigente. Este proceso consta de tres fases: diagnóstico, comparación y la evaluación. En este trabajo se aborda la fase de comparación y se retoman los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico.

La importancia de esta investigación radica en que propone un tránsito hacia una escuela inclusiva a partir de una metodología evaluativa en la que se contrastan la teoría y práctica curricular desde diferentes dimensiones y miradas. Por ende, esta investigación puede ser adaptada y replicada en otros contextos análogos. El trabajo presenta a la inclusión como un enfoque complejo que debe ser considerado de una manera sistémica y participativa dentro de las escuelas y no como un agregado para cumplir tendencias o políticas educativas institucionales. En este sentido, la inclusión precisa de la investigación evaluativa para la toma de decisiones sobre su implementación dentro del currículum.

La evaluación se entiende como la actividad realizada con el propósito de apreciar mayor o menor efectividad en un proceso, en cuanto al cumplimiento de los objetivos, en correspondencia con el contexto en el cual el evento ocurre⁴. En este caso, comparar los procesos inclusivos detectados en la fase de diagnóstico con los observados en la práctica docente, en las instalaciones e interacciones escolares y en los contenidos de los programas de estudio.

Actualmente, impera la adopción de enfoques inclusivos en la educación. Estos enfoques se reflejan a través de políticas inclusivas (mecanismos de ingreso, atención, seguimiento y egreso) y de políticas pedagógicas (modelo educativos y planes de estudio). No obstante, el reconocimiento a la diferencia, la atención a la diversidad y la equidad como elementos de estos enfoques inclusivos aún siguen en proceso de concretarse en las instituciones educativas.

Desde los organismos internacionales como la UNESCO⁵ se ha enarbolado la necesidad de generar cambios que favorezcan al acceso, participación, procesos y aprendizajes inclusivos. Estos incluyen a las Personas con Discapacidad (PCD) y a otros grupos en condiciones de vulnerabilidad por su condición étnica, económica, religiosa, racial, entre otros. A través de la búsqueda internacional de buenas políticas y prácticas, este organismo ha elaborado una serie de documentos en aras de compartir y divulgar mecanismos inclusivos ante situaciones diversas y correlacionadas con el aumento de la globalización y

migración internacional. En este escenario, se generaron los 17 Objetivos para el desarrollo sostenible (ODS), entre los cuales destaca el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En las metas de este objetivo, se establece que para el 2030 a nivel mundial se garantizará el acceso igualitario y en entornos de aprendizaje inclusivos y eficaces⁶. En el foro económico mundial de Davos, Suiza, los líderes mundiales se pronunciaron por la inclusión en diversos ámbitos tales como el económico, la digitalización, el derecho humano a la privacidad, el bienestar social y la importancia de la educación en estos procesos. En pocas palabras “Evaluar el estado del mundo y trabajar conjuntamente para mejorarlo”⁷. A nivel Latinoamérica, la Organización de Estados Americanos (OEA) considera a la inclusión desde la perspectiva social, “más derechos para más gente”⁸, entre ellos, el derecho a la educación. El acceso, la reducción de brechas, el desarrollo integral, la reducción de las desigualdades, y el desarrollo sostenible son algunos de los aspectos con los que se relaciona a la inclusión con la erradicación de la pobreza y los derechos humanos.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció los lineamientos para la Nueva Escuela Mexicana, entre los cuales destaca que será “democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, plurilingüe y de excelencia”⁹. Por ende, el “Estado asume la rectoría de la educación y la impartida por éste además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”⁹. En este contexto es en el que están inmersos los egresados de nuestra institución. La inclusión se relaciona con un contexto y sociedad democráticas en diferentes vertientes: la discapacidad, las exclusiones disciplinarias, el acceso y el uso a las TIC, los grupos vulnerables de exclusión y potenciación de la escuela para todos o escuela inclusiva que se refiere a que “al derecho que tienen todas las personas a la educación, y la incorporación de aquellas personas que son excluidas del sistema educativo por aspectos tales como su género, su cultura, su raza o sus características personales”¹⁰. La inclusión también se ha entendido como un proceso socioeducativo en diferentes contextos con enfoques que van desde los derechos humanos hasta las metodologías colaborativas para la atención a la diversidad. Por todo lo anterior, la autoevaluación de los centros educativos es el detonador para el cambio e innovación desde una mirada interdisciplinar a través de la investigación¹¹. A nivel internacional, existe la Agenda Global de Evaluación, la cual, es impulsada por el movimiento global para fortalecer la capacidad nacional de evaluación denominado *EvalPartners*. Esta agenda se construyó como referencia a la resolución de la Asamblea General de la ONU y eventos internacionales relacionados en el año 2015 que fue año internacional de la evaluación. En la agenda se reconoce “el potencial de la evaluación para ayudar a

mejorar la sociedad...” por lo que se propone “asegurar la existencia de datos y evaluaciones de calidad que hagan que la información sea fácilmente accesible, y promuevan la capacidad de seguimiento de los hallazgos y recomendaciones”¹². Esto se logra con la investigación.

La investigación evaluativa es un medio para la toma de decisiones en la mejora de los procesos en distintos ámbitos pues se apoya en metodologías diversas y participativas, de ahí su carácter transversal e interdisciplinario pues se ubica en un contexto de cambio social¹³. El enfoque de la evaluación en este trabajo, se centra en la perspectiva hermenéutica o evaluación para la comprensión. En este enfoque, se entiende el currículum como proceso, por lo que se evalúa a partir de las interpretaciones sobre su aplicación práctica con la intención de mejorar los procesos educativos, y en esto, los actores educativos son responsables directos y participantes activos con la intención de elaborar juicios sobre estos procesos¹⁴. En este trabajo, la intención de la evaluación es tomar decisiones acerca de cómo implantar la inclusión educativa al comparar lo teórico con lo práctico, lo real con lo ideal, lo complejo con lo concreto. Por ende, el interés en el tema radica en la relevancia que tiene el enfoque inclusivo en los sistemas educativos actuales, así como los desafíos que enfrenta en su incorporación e implementación en las instituciones de Educación Superior; particularmente, las que forman profesionales en la educación.

2. Materiales y métodos

El contexto de estudio es la ESCed que imparte desde el año 2011 la Licenciatura de igual denominación, ésta se encuentra en un proceso de autoevaluación con miras a la acreditación. La ESCed tiene su sede en Chilpancingo, Guerrero, México y una extensión en Acapulco, Guerrero, México. El caso de estudio atañe al plantel Chilpancingo que cuenta con una matrícula de 256 estudiantes en el ciclo escolar 2019-2020. El personal directivo está integrado por una directora, un subdirector académico, un coordinador de programa y una coordinadora de extensión. En el caso de los administrativos se tienen tres secretarías, dos bibliotecarias y dos jefes del centro de cómputo. El personal docente está constituido por tres profesores con el grado de Doctor y nueve con el grado de Maestro. El programa educativo tiene tres ámbitos de formación: innovación educativa, gestión institucional y competencias docentes. Se pretende que el enfoque inclusivo permee en todos ellos.

Las fases del estudio de investigación evaluativa son:

Fase de Diagnóstico. - En esta fase, se llevó a cabo la exploración del contexto, para lo cual se aplicó a toda la comunidad escolar un cuestionario del índice de inclusión de la Universidad de Bristol en tres apartados cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Fase de comparación. - Con los resultados obtenidos en el diagnóstico, se procedió a compararlos con las

visiones de los directivos, la práctica de los docentes y las evidencias fotográficas de espacios e interacciones escolares. Todas ellas categorizadas en las tres dimensiones del índice de Bristol.

También, se analizó la relación entre la práctica desde la mirada de los actores y la teoría a través de los elementos curriculares de las unidades de aprendizaje de una muestra por conveniencia de los programas de estudio de cada semestre en cuanto a competencias a desarrollar (categorizada como cultura inclusiva), orientaciones pedagógico-didácticas (categorizada como política inclusiva), las actividades y evidencias de aprendizaje (categorizada como prácticas inclusivas). La selección de las unidades de aprendizaje que constituyeron la muestra atendió a la disponibilidad ya que no se cuenta con todos los programas de estudios actualizados, situación que permanece latente y es uno de los factores que afecta la evaluación del programa de estudios de la licenciatura. Posteriormente, se trianguló la información obtenida de fuentes y tipos de datos para explicar el contexto e inferir los procesos que deben ser atendidos para implantar el enfoque inclusivo en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. En esta fase, los sujetos participantes fueron tres docentes observados a través de una guía de observación no participante en su práctica docente (véase, anexo 1), dos directivos entrevistados mediante una guía de entrevista semiestructurada sobre el cómo se lleva a cabo la inclusión educativa en la ESCed. También, se realizó el análisis del 30% de los programas de estudio del mapa curricular y nueve fotografías de los espacios e interacciones escolares en los que se llevan a cabo los procesos formativos dentro de la ESCed. Por ende, en la fase comparativa se proponen acciones institucionales para transitar hacia la escuela inclusiva.

El estudio sigue en proceso, por lo que están pendientes de concluir las siguientes fases:

Fase valorativa. - Esta fase se hará con posterioridad a la implementación de las acciones sugeridas en la fase de comparación y que a su vez constituyen valoraciones sobre los posibles cambios en el plan de estudios de la licenciatura. En esta fase también se visualizarán futuras incidencias, y proyecciones sobre la continuidad de las acciones presentes y la integración factible de acciones futuras en un marco de reconocimiento de las dificultades, limitaciones y ajustes que deben hacerse como parte de la valoración curricular.

Fase meta evaluativa. - En esta fase, se evalúa el proceso de la investigación evaluativa. Comprende la valoración de la aceptación y la utilidad de la toma de decisiones relativas a los cambios que se hicieron en el plan de estudios. También, la apropiación de estos cambios las expectativas, formación y práctica de los participantes. Esta fase reinicia el ciclo de la investigación evaluativa con miras a generar instrumentos para diagnosticar los nuevos estadios,

reconocer las limitaciones y áreas de oportunidad del plan de estudios para proponer recomendaciones en aras de avanzar en la incorporación de un enfoque inclusivo.

En suma, la credibilidad y consistencia del trabajo de la investigación, se sustenta en la veracidad y diversidad de las fuentes de información y a través de la triangulación se determina su congruencia e integración para establecer proposiciones demostrables a modo de corolarios. Éstos son la base para emitir las acciones de cambio para transitar hacia la inclusión educativa de manera conjunta tanto el plan de estudios como la comunidad escolar.

3. Percepciones epistemológicas de la inclusión educativa

En aras de contar con una percepción epistemológica común, se presentan las convergencias y divergencias en el término inclusión educativa, que es el que nos ocupa.

La inclusión educativa se entiende como un proceso transformador del sistema educativo, que incide en sus contextos, actores y materiales. “Tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes”¹⁵, por lo que la educación como derecho humano universal debe ser para todas y todos.

En ese orden de ideas, la inclusión educativa es un término que ha abonado a la construcción de políticas públicas y acciones educativas en torno al acceso al sistema educativo de quienes por diferentes condiciones y sesgos están siendo excluidos y marginados. No obstante, este concepto, “trae consigo diversos discursos no siempre convergentes en cuanto a su significado y comprensión”¹⁵.

En primer lugar, sugiere el término incluir o ‘traer dentro’ de un sistema educativo ya establecido a las otredades excluidas, lo que si bien presupone adaptaciones éstas no necesariamente se conciben como transformaciones.

En segundo lugar, se tiene las connotaciones diagnósticas que tiene la inclusión para visualizar las distancias entre los alumnos que son ‘incluidos’ respecto de los alumnos ‘promedio’; por ende, se sigue viendo a la inclusión en un fractal de comparación y no de equidad con base en el reconocimiento y la atención a la diferencia.

En tercer lugar, el currículum como elemento formativo centrado en las habilidades del estudiante ‘promedio’ al que van dirigidas todas las prácticas y contenidos. Además de ello, tampoco son reconocidas las diferencias de estos estudiantes ‘promedio’ en razón de lo cual se restringen las prácticas inclusivas desde la mirada de la homogeneidad.

Para entender el porqué de estas connotaciones es preciso saber que desde sus inicios el concepto de

inclusión educativa se relacionó “con el concepto de educación especial y, por tanto, de integración escolar”, lo cual generó marcadas diferencias con los contextos escolares reconocidos como regulares¹⁶.

En el caso que nos ocupa, se busca implantar en el plan de estudios el enfoque inclusivo, lo que contribuye a aplicar una política nacional ambigua pero dictada desde hace varios años en México; a partir de la cual, la inclusión educativa en el marco de la equidad debe ser considerada como parte de la Educación para todas y todos.

En esta compleja tarea, se precisa la identificación de indicadores que coadyuven a la organización y convergencia de los diferentes aspectos que involucra los procesos inclusivos. A nivel mundial la Universidad de Bristol en Inglaterra¹⁷, tiene una propuesta validada por varios años de investigación sobre las dimensiones e indicadores de la inclusión educativa en instituciones escolares, las cuáles se describen a continuación.

4. Dimensiones de la inclusión

Al asociar la inclusión educativa con las necesidades educativas especiales se atiende a un modelo médico asistencial de la discapacidad, pues se considera como “una enfermedad y no una condición, ya que la discapacidad es vista como un problema del individuo... por lo que es necesaria la rehabilitación centrada en el sujeto como paciente, quien requiere intervención médica individualizada”, por lo que los aspectos sociales no forman parte de este modelo¹⁸.

En consecuencia, habría que preguntarse si “¿la necesidad es sólo del alumno con alguna condición, o de la sociedad para buscar métodos adecuados y realizar prácticas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos?”¹⁹. En este sentido, la inclusión educativa adquiere connotaciones culturales, políticas y prácticas a través de las cuáles se refleja en las instituciones escolares. En consecuencia, cabe hacer la distinción entre inclusión, integración y exclusión.

En la figura 1, se observa de manera gráfica las diferencias entre los términos. La exclusión tiene connotaciones de rechazo en torno al no cumplimiento de condiciones promedio para pertenecer a una institución social. La segregación es la marginación que sufren las personas al ser separadas del resto por distintas condiciones físicas, psicológicas, sociales, económicas y políticas.

La integración es la incorporación simulada de acciones para conjuntar a las personas, y en la que prevalece el sesgo del ‘nosotros’ y del ‘ellos’. De tal manera que, a las personas en condiciones de desigualdad, se le resaltan sus diferencias con respecto al promedio de las demás personas. La inclusión trasciende la integración al reconocer la diversidad y la diferencia en todo el conjunto de personas por múltiples y variadas condiciones y generar adaptaciones equitativas para que a cada una de ellas

le sean reconocidos, respetados y ejercidos sus derechos humanos universales.

Para el enfoque inclusivo en educación, se publicó y distribuyó en el año 2000, la primera versión del índice de inclusión en la Universidad de Bristol en Inglaterra como un instrumento derivado de la investigación desde la mirada de diferentes actores educativos para promover la reflexión y acción sobre la inclusión.

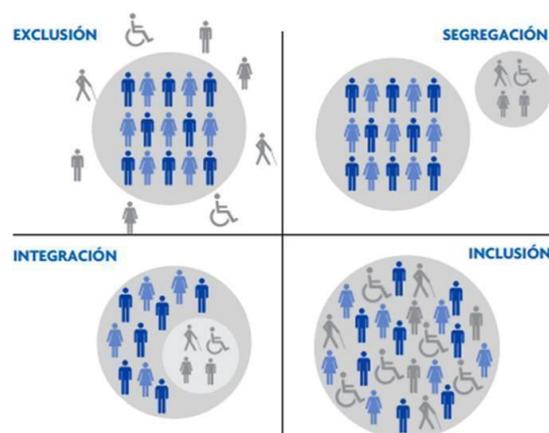


Figura 1. Distinciones entre exclusión, segregación, integración e inclusión. Imagen tomada de <https://images.app.goo.gl/JrXVf8y25FD5akTB6>

Esta versión se tradujo para usarse en escuelas locales de Noruega, Finlandia, Alemania, Rumania, Cataluña, Portugal, Australia, por citar algunos. La UNESCO financió investigaciones para aplicar adaptaciones del índice en escuelas de América Latina y el Caribe. Este índice constituye un referente importante para la autoevaluación sobre la inclusión en las escuelas. Las dimensiones que aborda han sido la base para diseñar y aplicar instrumentos de recolección de datos con diferentes enfoques y métodos de validación²⁰, mientras que, para otros, ha sido una guía para que con posterioridad a estudios empíricos se introduzcan sus dimensiones en las escuelas que han sido históricamente excluidas²¹. Dada la relevancia, validez y confiabilidad del cuestionario del índice original, se decidió emplearlo para el presente estudio. No obstante, se hicieron algunas adaptaciones para atender a su aplicación como guía de observación, y al logro de las intenciones de la presente investigación. (Véase anexo 1). Conviene subrayar que las dimensiones orientaron todos los análisis realizados. Los conceptos clave en la aplicación del índice fueron la eliminación de las barreras del aprendizaje y la participación para dar apoyo a la diversidad con base en un modelo social de educación. El modelo social está sustentado en los supuestos de reconocimiento a la dignidad de las PCD, el ejercicio de su autonomía para tomar sus propias decisiones y la accesibilidad para participar en los distintos ámbitos de la comunidad²².

El índice aborda tres dimensiones las cuáles se describen a continuación¹⁷:

Dimensión A. Creando culturas inclusivas. - se refiere a “crear comunidades escolares, seguras, acogedoras,

colaboradoras que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que cada uno se sienta valorado²³.

Al establecer valores inclusivos, éstos guían las decisiones sobre las políticas y momentos de práctica en las aulas, lo cual hace de la inclusión un proceso interiorizado y continuo. En una cultura inclusiva todas las personas son parte de la comunidad y, por lo tanto, se crea un ambiente de seguridad, aceptación, colaboración y motivación en el cual cada uno es valorado hacia el logro.

Dimensión B. Produciendo políticas inclusivas. - se refiere al desarrollo de la Educación Para Todos²⁴, la cual se concreta en los planes y programas de estudio. En el ingreso, permanencia y egreso se pretende disminuir la exclusión y clarificar estrategias hacia el cambio inclusivo para atender a la diversidad de estudiantes en un marco que permea en los planes y programas como parte de la normativa institucional.

Dimensión C. Envolviendo prácticas inclusivas. - se refiere tanto a la movilización de recursos como a la realización de actividades de aprendizaje dentro y fuera de las aulas, en los diferentes ambientes, niveles y modalidades educativas. Esta dimensión refleja las culturas y políticas inclusivas de tal manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje responden a la diversidad de estudiantes. También se promueven pedagogías participativas (en la integración social de quien aprende en sus distintos ambientes y contextos) y activas (para su autodeterminación personal y social).

En el estudio, estas dimensiones permiten categorizar y agrupar los códigos detectados en cada una de las fuentes de información y documentos analizados. También, orientan la categorización curricular que se realiza al analizar la muestra de programas de estudios de la licenciatura. Es menester reiterar que, por lo incipiente del proceso tanto en el contexto de estudio como en quienes esto escriben, es necesario recuperar las buenas prácticas inclusivas para investigarlas aún más. Al ser un instrumento derivado de procesos de investigación continuos con la gran participación de los diferentes actores educativos y al ser avalado por una institución académica de prestigio e implementado por organismos gubernamentales, se tienen sobradas razones para comenzar el trabajo evaluativo con este índice.

5. Resultados Fase de diagnóstico

Al aplicar el cuestionario de diagnóstico a la comunidad escolar, el primer problema fue el de la participación, pues solo se tuvieron 94 respuestas y a partir de ellas, emanaron los siguientes resultados de carácter mixto que fueron presentados en un Congreso Nacional²⁵:

En la categoría de cultura inclusiva se revelaron opiniones neutrales y negativas sobre valoración justa, ayuda entre estudiantes, altas expectativas,

colaboración, relaciones entre docentes y aunque un 51% de los actores educativos visualiza la filosofía inclusiva, las voces de quienes contestaron, sugirieron dinámicas, apertura de espacios de convivencia, valores y estilos de aprendizaje con enfoque inclusivo.

En la categoría de políticas inclusivas se reveló que, aunque existen políticas de ingreso inclusivas a nivel de la Universidad, éstas no existen en la escuela. Además, la permanencia y el egreso no tienen este enfoque, pues se requiere la creación y difusión de manuales de buenas prácticas inclusivas en acciones que van desde la atención, el acompañamiento, intervención y acciones para fortalecer la eficiencia terminal. También se detectaron barreras arquitectónicas y en los criterios para organizar los grupos de enseñanza.

En la categoría de prácticas inclusivas, se precisa mejorar el uso de las diferencias para enriquecer los procesos formativos y aprovechar los recursos de la comunidad para apoyar la inclusión a través de las actividades extracurriculares, trabajo colegiado, identidad cultural, así como el uso de recursos pedagógicos y didácticos.

En la fase de comparación, estos resultados aparecen con mayor contundencia desde las entrevistas con los directivos (E), las observaciones de la práctica docente (O) y el análisis de contenido de las fotografías (F), los programas de estudio (PE), todo ello, realizado por los investigadores.

6. Resultados fase de comparación

Al realizar el análisis cualitativo con el programa Atlas ti versión 8.1 de las transcripciones de observaciones, entrevistas y evidencias fotográficas, se obtuvo un total de 89 códigos agrupados en cada una de las categorías.

Posteriormente, se revisaron 15 programas de estudio que representan el 30% de los 51 que corresponden a las unidades de aprendizaje de los ocho semestres que integran el plan. En cada programa, se categorizaron sus apartados de conformidad con las dimensiones del índice. Las competencias a desarrollar y los contenidos de aprendizaje en la categoría cultura inclusiva pues reflejan los logros formativos del plan y los conocimientos que guiarán la vida escolar y profesional del licenciado en ciencias de la educación. En tanto, las orientaciones pedagógico didácticas se clasificaron como políticas inclusivas debido a que se reflejan en las estrategias que se plantean para el trabajo con el grupo escolar, las cuales podrán o no tener incidencia en las transiciones hacia el cambio. Las evidencias de aprendizaje solicitadas en los programas reflejan el logro de la intención y los contenidos de aprendizaje, así como la efectividad en la aplicación de las estrategias pedagógico-didácticas, por lo que son producto de la movilización y transferencia de diferentes tipos de recursos que se espera que realicen los estudiantes como parte de su

formación académica; por ende, se categorizaron como prácticas inclusivas.

Los resultados que se presentan en esta fase son producto de una triangulación por categorías y se presentan a modo de corolarios pues éstos sintetizan la idea demostrada a través del análisis y su comparación con la fase de diagnóstico. Estos corolarios, también tienen por finalidad atender a la recogida e interpretación de la información para los procesos de toma de decisiones dentro de la investigación evaluativa.

6.1. Culturas inclusivas

En la categoría culturas inclusivas se comprobaron las opiniones neutrales y negativas enunciadas en el diagnóstico. Al integrar las codificaciones se obtuvieron los siguientes corolarios:

Corolario. La construcción de una cultura inclusiva precisa de una relación equilibrada entre los contenidos de aprendizaje, los intereses personales y de la comunidad escolar. Esto se evidenció con el análisis de los elementos del plan de estudio en los que se encontró que, aunque se habla de “una ruta formativa” (PE) ésta no reconoce la diversidad en la elección del ámbito profesional ni en los procesos formativos. Al analizar el uso de las palabras integración, inclusión, diversidad y equidad en los programas de estudio, se encontraron connotaciones distintas a la cultura inclusiva. La integración se refirió a los tres saberes que integran las competencias, así como a los ambientes de aprendizaje, recursos, estrategias y funciones sustantivas. La inclusión se encontró con la connotación social dentro de los contenidos de una asignatura y se hizo referencia a este término junto con el de diversidad. En cuanto a la diversidad, ésta se relacionó con los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples en una de las asignaturas para flexibilizar las actividades de aprendizaje y evaluación, así como desarrollar competencias digitales e interculturales en dos asignaturas. El término equidad no aparece en ninguno de los programas analizados. A través del corolario se demuestra que esta relación es casi inexistente pero que existen condiciones para atenderla en función de los términos encontrados. En particular, se requiere centrar los programas en el estudiante como persona y no solamente en el aprendizaje como proceso curricular. Aunado a lo anterior, un enfoque interdisciplinario en los contenidos de aprendizaje favorece no solamente a visualizar la complejidad sino también a generar una cultura inclusiva y sostenible.

Corolario. La cultura inclusiva implica llevar a la práctica la formación con sentido ético, crítico, responsabilidad y compromiso social en todos los ambientes y escenarios de interacción. En todos los programas de estudio analizados se hace mención de este ideario como parte de la misión y visión universitaria. Sin embargo, las actividades de

aprendizaje no están orientadas para ello, pues tienden a estar encasilladas en el contexto escolar de formación, en condiciones homogéneas y promedio. No se tiene consideración metodológica alguna sobre el sentido ético y crítico en el marco de la diversidad (PE). En el contraste entre lo teórico y lo práctico existen prácticas que podrían obstaculizar el establecimiento de una cultura inclusiva. En las observaciones de clase (O) estas prácticas fueron dormirse, realizar otros trabajos ajenos a la clase, expresar el desagrado hacia algunos compañeros de clase y dificultades en las participaciones voluntarias. En las entrevistas algunos de los directivos mencionaron prácticas en los docentes nóveles al afirmar que “están reciclando los mismos vicios” (E2) y al señalar su impotencia ante actitudes de resistencia “porque pensar en medidas coercitivas no va a funcionar, pensar en acciones de sensibilización para el deber cumplido tampoco veo que vaya a funcionar, porque hay ciertas resistencias que me hacen ser pesimista al respecto” (E2). En contraste, se encontró que en los grupos de primer año se visualiza “...mayor unión a la hora de las actividades, como que se organizan de forma conjunta y todos participan” (E1). En el análisis de las fotografías (F) se visualizó que tanto el mobiliario como el espacio físico inciden en la cultura inclusiva pues además de los espacios reducidos no se cuenta con mobiliario plegable para facilitar la movilidad y el trabajo en equipos, tampoco se observaron ajustes necesarios para atención a la diversidad de condiciones en la infraestructura como rampas, y señalética, (Véase la figura 2). Esto es reconocido por los directivos y manifiestan preocupación por ello “nadie de nosotros está exento de problemas de locomoción. Porque incluso, es pensable que en cualquier momento podíamos necesitar de ese medio” (E2). Pese a ello, el enfoque de un diseño universal pensando en todas las posibilidades de acceso para todas las personas en la infraestructura y mobiliario está ausente.



Figura 2. Espacio físico del club de lectura
Imagen capturada por los investigadores.

Corolario. La cultura inclusiva no excluye a los enfoques pedagógicos por lo que puede ser el semillero de innovaciones y disrupciones educativas. En los programas de estudios (PE), se enuncia el enfoque por competencias, como orientador pedagógico. Las competencias de perfiles de ingreso y egreso enuncian niveles de desempeño estandarizados y considerados como ‘normales’ o ‘adecuados’. A la par, el rol del docente, su práctica, planeación y procesos de comunicación en el aula carecen de una orientación inclusiva. La evaluación del aprendizaje es anunciada y prescrita por los docentes de manera estandarizada. Las actualizaciones al plan de estudios deben integrar elementos inclusivos a través del enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) “entendido como la adopción de concepciones abiertas e inclusivas... para la creación de currículos accesibles que contemplen la diversidad de estudiantes dentro de las aulas...”²⁶. Al integrar el DUA se abre un abanico de posibilidades a innovaciones y disrupciones educativas.

Corolario. La cultura inclusiva es un reflejo del lenguaje, así como de los valores de en el aula y en la escuela. En el lenguaje, se encontró que la inclusión no es un término aplicado en los programas de estudio (PE), las interacciones en clase (O) y los espacios físicos de la institución (F), pese a ser parte del lema de la Universidad con calidad e inclusión social. Comúnmente, se confundió con la integración y tuvo connotaciones con la colaboración empática “*lejos de estar creando competencias entre ellos, sino más bien la colaboración entre éstos*” (E1). Otro aspecto que se confunde es el sentido de la igualdad pues no se orienta a las condiciones ni a los procesos sino al logro “*no de que alguno sobresalga más que el otro*” (E1). En los valores en la escuela, las creencias de los directivos entrevistados sobre el trabajo de los docentes son contradictorias y se orientan al apego al cumplimiento del perfil y del horario, la entrega de programas de estudio a la Dirección y a los estudiantes, así como la planeación didáctica para evitar la simulación. “*trabajar sin programa y sin secuencias didácticas...se debe superar por el bien del prestigio de la escuela*” (E2). Existen percepciones negativas sobre el trabajo de los docentes nóveles “*hacen lo mismo que los demás y tratando el mayor beneficio con el menor esfuerzo*” (E2). También se reconoce la importancia de la labor del docente como tutor al señalar que “*uno de los pilares que nosotros no debemos descuidar como maestros, para dar las tutorías de manera puntual*” (E2). Aunque también se cuestiona su participación “*no estamos ni el cincuenta por ciento comprometidos, que es contractual y los que estamos comprometidos tampoco estamos cumpliendo cabalmente con las tutorías*” (E2)

En el caso de los estudiantes, se observó (O) una marcada indiferencia hacia el respeto a las normas como parte de los valores dentro del aula y en las demás instalaciones de la escuela, un ejemplo de ello son los letreros de no fumar y de evitar comer en el

grupo que no se respetan (F). Las lenguas originarias que hablan más de un 13% de nuestros estudiantes, no se emplean en el contexto escolar ni en los eventos institucionales.

6.2. Políticas inclusivas

En las políticas inclusivas, los corolarios demostraron y ampliaron lo detectado en el diagnóstico.

Corolario. La política inclusiva integra la participación y la colaboración entre los actores educativos para las adaptaciones curriculares. En el análisis de los contenidos de los programas de estudios, se detectó en todos ellos la alusión a las metodologías centradas en el estudiante y la flexibilidad. No obstante, se enuncian “*actividades propuestas por el docente*” (PE). Sin embargo, la adaptación curricular con enfoque inclusivo precisa considerar las condiciones del estudiantado para atender a cambios en la metodología docente, el material, los recursos docentes, las prácticas y la evaluación²⁷, en contraste con un currículo universitario que “se formula en determinación a unos contenidos y metas a conseguir más en que en las capacidades por desarrollar en el alumnado”, por lo que la adaptación curricular “no implica “... la eliminación de objetivos sino un cambio en la aplicación de los mismos”, de tal manera que se debe evitar suponer que adaptar un currículo es “menor nivel de exigencia, supresión de contenidos y eliminación de objetivos”²⁷. Estas adaptaciones deben estar contempladas desde el plan de estudios a través del enfoque del DUA, la “*colaboración de otras unidades de aprendizaje...*” (PE) y ampliar la participación de los estudiantes a través de “*la toma de decisiones en estos procesos.*” (PE)

Corolario. La política inclusiva debe ser integral. Si bien se detectaron aspectos referidos a la infraestructura “*nuestro edificio no cuenta con rampas para acceder al segundo nivel*” (E2), en los espacios “*no puedes atender a lo mejor equipos de trabajo de tres o cuatro jóvenes*” (E1). Es un hecho que la infraestructura se centra en el profesor ya que la mayor parte de las áreas está orientada a cubículos, oficinas y salas de juntas para profesores (O). Existe la creencia en los directivos de que “*...es urgente la creación de nuevos espacios para brindar una mejor atención a los estudiantes...*” (E1) aunque dentro de esto también se visualiza la necesidad de un enfoque integral “*de pronto decimos, puedes tener una infraestructura de primer nivel, pero te olvidas de los estudiantes y de nada sirve*” (E1). En la integralidad aparecen también las tutorías, las condiciones del estudiante en el grupo escolar y el liderazgo educativo. Las tutorías se vinculan con la colaboración escolar “*...ahora en la escuela, son prácticas que permiten que los jóvenes se incluyan se sientan cobijados también o respaldados por sus maestros*” (E1). Sin embargo, las condiciones de los estudiantes son de hacinamiento, (véase figura 3) lo que incide en las actividades de aprendizaje e interacción grupal. Desde el cuerpo directivo se acepta

que *“tendrían que buscarse criterios pedagógicos que garanticen la convivencia agradable de los estudiantes, pero no hay que dejar de lado que... hay condiciones económicas de los estudiantes, “(E2). En este y otros problemas se reconoce el liderazgo escolar a través de los órganos colegiados “...debemos abordar y que habíamos de trabajarlo de manera colegiada a través de la academia” (E2) y también de los directivos “...falta gestionar un poco más...”*



Figura 3. Grupos de primer año.
Imagen capturada por los investigadores.

Corolario. La política inclusiva se favorece a través de la difusión de buenas prácticas escolares. Tanto en estudiantes como docentes estas prácticas se realizan y tienen que difundirse. En los estudiantes el compromiso y responsabilidad con el aprendizaje se observó en su participación en las horas no escolarizadas *“ya no lo hacen por las 300 horas ya lo notan como parte de una formación y siguen asistiendo a los talleres, siguen viniendo a los cursos, están buscando nuevos espacios, buscan ellos incluso a ponentes para que vengan a impartirles cursos o talleres, eso es importante es una de las prácticas”* lo cual también ha tenido un efecto colateral *“...los maestros están más motivados...”* (E1). En los docentes, *“hay maestros que sin ser tutores de grupos... los atienden en sus cubículos, les dan cursos de ortografía, redacción, de proyectos de investigación, aunque no sean sus materias, aunque no sean sus alumnos, y están brindándoles esa atención...”* (E1). A pesar de ello, falta integrar, interrelacionar y difundir las buenas prácticas.

6.3. Prácticas inclusivas

En las prácticas inclusivas se amplió lo detectado en el diagnóstico a través de los siguientes corolarios:

Corolario. Existen brechas entre la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas. - El contraste entre lo que se dice y lo que se hace se constató en las observaciones los ambientes escolares curriculares y extracurriculares se ven afectados por la insuficiente y no inclusiva infraestructura (F). Otro elemento que acrecienta estas brechas es la necesidad de *“convergencia de perspectivas teóricas”* (E2) sobre las prácticas inclusivas en los docentes, y el papel de la función *“directiva en ideas conjuntas, colaborativas con la participación ...de todos los actores”* (E1). En cuanto a las tutorías *“no se refleja en el currículo, no se ve como algo obligatorio ni para el maestro,*

aunque esté en el contrato colectivo, y tampoco para los estudiantes porque casi uno les anda insistiendo y casi no le dan mucha importancia” (E2). En las interacciones escolares (O), se notó la ausencia de varios estudiantes en los grupos escolares, así como falta de empatía para compartir los logros. Desde los directivos se precisó la importancia de promover interacciones académicas *“donde hagamos una reflexión pública como norma de trabajo, no como tarea pasajera...”* (E2), se reconoció que *“a veces el trato entre alumno-alumno o entre alumno-docente... puede ser tenso, por las exigencias del propio trabajo o... las envidias de un compañero con otro... por eso tanto directivos como maestros y estudiantes debemos entrar en una misma línea, en un mismo enfoque”* (E1) Esa línea puede ser la inclusión educativa.

Corolario. Las prácticas inclusivas inciden en interacciones escolares. - La colaboración adquiere diversos matices que van más allá del trabajo en equipo y colegiado, el punto es *“... brindar atención adecuada a los estudiantes”* (E1). En esta atención se tienen tareas pendientes, pues se observó que además del tiempo, la falta de participación en clase por parte de los estudiantes es una limitante para concretar lo establecido en el programa de estudios a través de la secuencia didáctica (O). Aunado a ello, un directivo comentó *“los alumnos me reportaban que había maestros que se pasaban más tiempo hablando su vida personal o criticando a otros maestros que abordando la temática que se suponía deberían dar durante el semestre”* (E2). En otras interacciones, los directivos plantean *“actividades de convivencia, cursos talleres de formación humana, incluso, de relaciones humanas”* (E1) pero sin una guía inclusiva, se corre el riesgo de que se quede en una formación no aplicable.

Corolario. Las prácticas inclusivas inciden en el aprendizaje. - En las clases, se observó que hay una ausencia de detonadores motivacionales para pasar al frente, resistencias en la realimentación, distractores permanentes como el teléfono celular, el miedo constante al error y ciertas dificultades para la reflexión sobre lo aprendido. No obstante, también se observó que el aprendizaje se logra al dar sugerencias a quien pasa al frente, al hacer discusiones grupales, al promover la habilidad de hacer preguntas y al promover las realimentaciones grupales (O). En consecuencia, las metodologías activas, *“en las que el foco de enseñanza recae principalmente en el estudiante”*²⁸, tales como los proyectos, los problemas, las prácticas en distintos lugares y ambientes de aprendizaje que se encuentran contemplados en al menos el 50% de los programas analizados (PE) favorecen a una integración paulatina del enfoque inclusivo.

En suma, se establece que pese a las ausencias significativas de cultura, políticas y prácticas inclusivas es factible y necesario transitar hacia un enfoque inclusivo a través de los procesos de formación, sensibilización-concientización y aplicación.

7. Hacia una escuela inclusiva

Las fases de la investigación evaluativa aplicadas en este trabajo dan cuenta del estatus y necesidades de la inclusión educativa en la Escuela Superior Ciencias de la Educación, como formadora de los futuros profesionales de la educación y como parte de la oferta educativa al interior de la Universidad.

En este camino, el tránsito hacia la escuela inclusiva se logra “a partir de la mirada en el encuentro con el otro” pero también se “valora la influencia que tiene la comunidad y la cultura en la que está inmersa la escuela...Y en este escenario las prácticas pedagógicas se convierten en uno de los ejes estratégicos para eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje de los estudiantes...”²⁹.

De conformidad con la estrategia de equidad e inclusión para la educación básica las características de las escuelas inclusivas son³⁰:

1. Promueven la valoración de la diversidad y reconocerán que todos participen, aprendan y aporten algo valioso.
2. Reconocen que no existe un alumno estándar.
3. Se adaptan a las necesidades de los alumnos.
4. Garantizan la participación con igualdad y equidad de toda la comunidad educativa.
5. Consideran los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas como una fuente de aprendizaje.
6. Minimizan, eliminan o previenen la existencia de las Barreras Para el Aprendizaje y la Participación de los alumnos.
7. Aseguran el trabajo en equipo de todos los integrantes de la comunidad educativa mediante corresponsabilidad, co-planeación, co-enseñanza y coevaluación

Si bien estas características están orientadas a la educación básica y a los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. La aplicación de estas características se concatena con la conceptualización de la inclusión educativa desde el modelo social con enfoque de derechos humanos, las categorías establecidas en el índice de Bristol y los principios del DUA. Por esta razón, constituye además de los resultados obtenidos en esta investigación, un precepto factible para la actualización del plan de estudio de la licenciatura. Con todo lo anterior, se realizan a nivel institucional las siguientes acciones:

La primera acción consiste en vincular a la Escuela Superior con los programas institucionales e intra-institucionales que abordan la inclusión educativa. A nivel interno, se realizan gestiones con la coordinación del programa de grupos vulnerables de la UAGro para trabajar conjuntamente con la Comisión Nacional de Derechos Humanos, el Consejo Nacional para el

Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad y la Secretaría de Educación Estatal los procesos de formación, sensibilización y concientización dirigidos a la planta docente, directiva, administrativa, de intendencia y al estudiantado.

La segunda acción consiste en la solicitud de un dictamen de los ajustes necesarios requeridos en la infraestructura, mobiliario y señalética de las instalaciones de la escuela. Esto permitirá contar con un fundamento institucional para la remodelación de instalaciones, de tal manera que, permitan eliminar barreras de accesibilidad a la diversidad de condiciones en las que pueden encontrarse las personas con enfoque de Diseño Universal, para lo cual se busca el financiamiento ante los programas federales respectivos.

La tercera acción involucra las prácticas pedagógicas. Con base en los resultados obtenidos en la investigación evaluativa, se determinó aplicar para la formación de la comunidad escolar en la inclusión educativa, una metodología activa en la modalidad de seminario. La naturaleza académica del seminario tiene por objetivo no solamente formar sino también sensibilizar y concientizar a la comunidad escolar para generar propuestas formativas curriculares en el ámbito educativo. De esta manera, no solamente se cumple el objetivo de la investigación evaluar los procesos inclusivos para mejorar el plan de estudios vigente, sino que se amplía hacia la generación de nuevas propuestas curriculares.

La cuarta acción conlleva integrar a la actualización curricular los principios del DUA desde una visión tecnopedagógica al usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, así como múltiples formas de participación. Estas adaptaciones curriculares permean en los contenidos, la planeación y la evaluación del aprendizaje. Respecto a los grupos numerosos, se plantea una integración tecnopedagógica orientada por el DUA para generar atenciones personalizadas de carácter autogestivo y colaborativo entre el docente-alumnos, docentes- alumnos y alumnos-alumnos a través de acciones conjuntas y modalidades de tutoría grupal, individual en ambientes mixtos.

En todas estas acciones, se contempla la participación activa de la comunidad escolar, la colaboración y la difusión de las experiencias que permitan no solamente a los docentes sino a los demás integrantes de la comunidad “ayudarle a desarrollar un currículum en contextos organizativos diferenciados que promuevan la calidad en los aprendizajes de los alumnos atendiendo a valores de principios de justicia y equidad educativa”³¹. En este sentido, los conversatorios sobre buenas prácticas entre los docentes y la semana de demostración de lo aprendido se instauran por primera vez al finalizar este semestre

Aunado a lo anterior, continuará con la fase de evaluación y metaevaluación de estas acciones a través

de los grupos de discusión que para tal efecto se formarán con integrantes de la comunidad escolar. Se prevé que estas fases tengan un carácter reflexivo en los participantes con miras no solamente a la valoración de los avances, sino a la toma de decisiones sobre acciones de continuidad o cambio hacia la escuela inclusiva.

8. Discusión y conclusiones

La inclusión educativa es para toda la diversidad de personas que se encuentran en los procesos de formación dentro de la institución escolar, sin distinción de condición étnico-racial, de discapacidad, de género, sociocultural, afectivo sexual, lingüística, y en cualquier situación que vulnere sus derechos al acceso y a recibir una educación. Este trabajo aporta desde múltiples miradas, una metodología para evaluar los procesos inclusivos en una institución de educación superior. Esta metodología permite contrastar no solo las fases, sino también las fuentes, y los tipos de evaluación. En un estudio cuantitativo sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior, se plantea la necesidad de articular propuestas de acompañamiento docente, adaptación de materiales y reajuste de prácticas para lo cual se reconoce la necesidad de “un salto cualitativo respecto de la cosmovisión psicosocial y formativa desarrollada hasta este momento por el campo de la atención de la diversidad”³².

La metodología y propuestas del estudio pueden transferirse a otras poblaciones al interior de la Universidad, así como a otros niveles educativos. También pueden complementar otros estudios análogos como el estudio de inclusión en escuelas de educación superior en el Instituto Tecnológico Superior Progreso de Yucatán en el que se aplicó solo la dimensión A del índice para la inclusión, relativa a las culturas inclusivas y en el que se establece la importancia de atender a la totalidad del índice en la comunidad escolar³³.

En el camino hacia la escuela inclusiva, los corolarios demuestran que los ajustes necesarios son integrales e involucran además de las dimensiones de la cultura, la política y la práctica, aspectos como la infraestructura, el mobiliario, la pedagogía, la didáctica, la tecnología y el lenguaje, por mencionar algunos. Al minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación una escuela inclusiva que forma profesionales con un enfoque inclusivo tendrá un efecto positivo en los cambios que se han planteado a lo largo de las últimas reformas educativas nacionales, estos cambios solo pueden lograrse con la vinculación y participación de la comunidad escolar. Estos resultados contrastan con las categorías de otros estudios sobre la inclusión en los que accesibilidad arquitectónica, los recursos tecnológicos y del personal son los que prevalecen para la inclusión de PCD³⁴. Un ejemplo de ello se presenta en un estudio sobre inclusión dentro de la UAGro en el que se “requiere de una infraestructura universal que sea acorde a las necesidades de las

condiciones físicas de las PCD” por lo que a partir de visibilizar esta condición se crea el programa institucional de educación con inclusión para PCD³⁵. No obstante, se precisa visualizar la multidimensionalidad de la inclusión, así como las relaciones y conexiones que van más allá de la discapacidad y de la infraestructura.

Precisamente, entre los alcances del estudio se encuentran sus dimensiones culturales, políticas y prácticas, así como el contraste entre las percepciones de los directivos y los docentes con las prácticas curriculares y metodológicas establecidas en el plan de estudios y las concretadas en su práctica docente. Este alcance se potencializa al relacionar los resultados de la fase de comparación con los obtenidos en la fase de diagnóstico en las que fue considerada toda la comunidad escolar para el planteamiento de las acciones de transición hacia la escuela inclusiva.

Las limitaciones que se encuentran en la fase de comparación, se refieren a que el caso no incluyó a los estudiantes y administrativos porque se consideraron previamente dentro de la fase de diagnóstico. No obstante, estos actores volverán a participar en la fase valorativa través de la conformación de grupos de discusión institucionales. Otra limitación, la constituyeron las dificultades para observar un mayor número de sesiones de clase por la finalización del semestre, la propia carga del trabajo escolar y la disponibilidad de los docentes

Pese a lo anterior, los resultados del estudio contribuyen a la generación de políticas institucionales, propuestas pedagógicas, programas formativos y líneas de investigación en el marco de la inclusión educativa, tales como el Programa Pro mentor para PCD intelectual que emanó de una investigación evaluativa y que tuvo como marco la cátedra de Patrocinio UAM- PRODIS basada en docencia e investigación para la formación de jóvenes en el ámbito universitario³⁶.

Finalmente, la inclusión educativa en este caso de estudio permite visualizar en prospectiva el planteamiento de nuevas opciones formativas en el nivel superior y el posgrado, a partir de las cuáles se amplíen y promuevan las miradas educativas de la inclusión hacia otras escuelas, facultades, institutos y centros al interior de la Universidad, y que a su vez promuevan el desarrollo de innovaciones y disrupciones educativas hacia la educación de calidad que garantice una formación inclusiva y equitativa con miras al desarrollo sostenible.

Referencias

1. Silva M. Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2019; 24(80): 43-68.
2. UAGro. Modelo Educativo Hacia una Universidad de calidad con inclusión social. Chilpancingo, México: Universidad Autónoma de Guerrero;

- 2013.
3. Arcia P. Inclusión y educación universitaria: desafíos en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*. 2017; (71): 107-130.
 4. Córdoba M, Monsalve C. Tipos de investigación: predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa. *Caracas, Venezuela: Fundación Sypal; 2011*: pp.1-11. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/2561176/Algunos-tipos-de-investigacion-abordaje-holistico>.
 5. UNESCO. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO; 2017.
 6. CEPAL. *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Santiago, ONU; 2015. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
 7. Davos. *Informe Davos 2019. Construyendo una arquitectura global en la era de la Cuarta Revolución Industrial*. 2019. Disponible en: https://www.gutierrez-rubi.es/newsite/wp-content/uploads/2019/01/Davos_Informe-2019.pdf
 8. OEA. *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas Más derechos para más gente*. Muñoz-Pogossian B. y Barrantes A. (Eds.) Washington, Estados Unidos: OEA; 2016. Disponible en: http://www.oas.org/docs/inclusion_social/Equidad-e-Inclusion-Social-Entrega-WEB.pdf
 9. SEP. Material guía de trabajo para el taller de capacitación “Hacia una Nueva Escuela Mexicana”, ciclo escolar 2019 – 2020. 2019; Disponible en: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
 10. Almenara J. Ortiz R. TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*. 2019; 48 (2): 139-146.
 11. Sánchez R. *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos*. España: Editorial UNED; 2019.
 12. EVAL PARTNERS. Agenda global de evaluación en español. 2019. Disponible en: <https://www.evalpartners.org/global-evaluation-agenda>
 13. Escudero T. La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 2016; 22(1): 1-21.
 14. Fernández J. Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En: A. Rasco y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del Currículum*, Málaga, España: Aljibe; 1994. pp.297-312.
 15. UNESCO. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. En: Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias, llevada a cabo en Ginebra del 25 a 28 de noviembre de 2008 Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
 16. Infante M. Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 2010; 36(1): 287-297.
 17. Booth T, Ainscow M. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. [Internet]. Centre for Studies on Inclusive Education; 2002. Disponible en: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
 18. Céspedes G. La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan*. 2005; 5(1): 108-113.
 19. Juárez J, Comboni S, Garnique F. De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*. 2010; 23(62): 41-83.
 20. Borges G, Montoya G. Cultura, políticas y prácticas inclusivas en la formación universitaria desde un programa de responsabilidad social. En: Bizelli J, Heredero E, Marçal P. (Org.), *Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em ibero-américa*. Sao Paulo, Brasil: Laboratório Editorial da FCL; 2015. pp. 147-156.
 21. Tinajero M, Solís S. Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva Educativa*. 2019; 58(2): 147-168.
 22. Velarde-Lizama V. Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y humanismo*, 2012; 15 (1): 115-136.
 23. Booth T, Ainscow M. *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM, OEI; 2015. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
 24. UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París, Francia: UNESCO; 1990. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
 25. Garduño E, Albarrán D, Damián F. 2019. La inclusión educativa en la Escuela Superior Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Guerrero. En Buendía (Presidencia). *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 2019; Acapulco, Guerrero, México.
 26. Villorúa E, Fuentes S. Diseño universal para el

- aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*. 2015; 43(2): 87-93.
27. Luque-Parra, D, Rodríguez-Infante G, Luque-Rojas M. Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2014; 5(13): 101-116.
 28. González J, Tornel M, Jiménez D. La enseñanza virtual y los métodos activos en educación superior. En: Durán, J., y Durán, I. (Coords.) *La era de las TT. II. CC. en la nueva docencia*, Madrid, España: McGraw-Hill; 2014. pp.199-205.
 29. Muñoz C. Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2018; 12(1): 95-110.
 30. SEP. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica. México: SEP; 2019.
 31. Arnaiz P. La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Murcia: Servicio Publicaciones Universidad. Lección Magistral Curso 2018-2019; 2019.
 32. Ocampo A. Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2018; 6(2): 227-239.
 33. Ortega J. Inclusión en escuelas de educación superior. *Advances in Engineering and Innovation*. 2019; 3(6): 1-5.
 34. Aquino S, García V, Izquierdo J. La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*. 2012; (39): 01-21.
 35. López A, Alarcón, N. Educación con inclusión en la Universidad Autónoma de Guerrero. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. 2015; (70): 161-170.
 36. Izuzquiza D. El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El Programa Promotor. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 2012; 1(64): 109-125.