

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. ENTRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ACTITUDES DEL PROFESORADO.

(Inclusive education in the public University. Among the educational policies and attitudes of teachers.)

López García, María Minerva

(Universidad Autónoma de Chiapas)

Aguilar López, Luis Salvador

(Universidad Autónoma de Chiapas)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 23/06/2020

Fecha aceptación: 15/05/2021

Resumen.

El estudio de las actitudes representa un reto importante en su modificación con respecto a objetos y prácticas. En el caso de las actitudes hacia la inclusión en los espacios universitarios de personas con diversas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), el trabajo resulta un desafío cuando los participantes son los profesores. El objetivo de la investigación fue analizar las actitudes del profesorado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas con respecto a las estrategias didácticas para la inclusión. Con enfoque mixto, inicialmente se formaron grupos de discusión para construir el instrumento de 30 items con escalamiento Likert y que se organizó a partir de los componentes cognitivo, afectivo y conductual de las actitudes. Se aplicó a una muestra deliberada de 19 profesores que accedieron a participar en la investigación y que en su mayoría estuvieron de acuerdo en que es importante planear de acuerdo al estilo de aprendizaje de los alumnos, motivarlos, hacer uso del tiempo para la práctica personalizada. Las opiniones se dividieron cuando se indagó sobre la presencia de personal de apoyo en el aula. Se concluye con destacar la importancia de realizar investigaciones de tipo cualitativa para identificar las prácticas educativas que van más allá del discurso y revisar las formas en que evalúan los aprendizajes en un contexto de atención a la diversidad.

Como citar este artículo:

López-García, M. & Aguilar-López L.S. (2021). La educación inclusiva en la universidad pública. Entre las políticas educativas y actitudes del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 45-68.



Palabras claves: *Actitudes, educación inclusiva, estrategias de aprendizaje, educación superior, políticas educativas*

Abstract:

The study of attitudes represents a major challenge in its modification respect to objects and practices. In the case of attitudes towards the inclusion in the university spaces of people with different Barriers to Learning and Participation (BAP), the works is a challenge when the participants are teachers. The objective of the investigation was analyze the attitudes of the professors of the Faculty of Humanities of the Autonomous University of Chiapas regarding the didactic strategies for inclusion, With a mixed approach, initially discussion groups were formed to build the 30-item instrument with Likert scaling and organized from the cognitive, affective and behavioral components of attitudes. It was applied to a deliberate sample of 19 professors who agreed to participate in the research and who mostly agreed that it is important plan according to the learning style of the students, motivate them, and use time for personalized practice. Opinions were divided when inquiring about the presence of support staff in the classroom. It concludes by highlighting the importance of conducting qualitative research to identify educational practices that go beyond discourse and review the ways in wich they evaluate learning in a context of attention to diversity.

Keywords: *Attitudes, inclusive education, teaching strategies, higher education, educational policies.*

1. Introducción

El proceso de inclusión educativa se reconoce como un desafío para los sistemas educativos, en particular para el mexicano por las condiciones estructurales que implica resolver positivamente las barreras para el aprendizaje y la participación, cuando existen un buen número de personas que históricamente se encuentran en riesgo de exclusión, como es el caso de los que originalmente eran beneficiados por el subsistema de educación especial y los provenientes de lenguas originarias. Blanco (2006), por ejemplo, plantea que son muchos los desafíos para el logro de la equidad y la inclusión en el contexto latinoamericano para cumplir con la encomienda de educación para todos, debido a que en su opinión persisten importantes desigualdades educativas. Considera que la adopción de la mayoría de los países de sus políticas y leyes aún persisten una serie de factores de exclusión y discriminación de numerosos alumnos a los sistemas educativos. Además, debe tomarse en cuenta que la inclusión no solo debe garantizar el acceso, sino que la educación que se reciba sea de calidad para el desarrollo al máximo de las personas en cuanto a sus talentos y capacidades.

Los retos de la inclusión tienen que hacer frente a los índices altos de exclusión, discriminación y desigualdades educativas que se encuentran presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Moya, 2019). Por lo tanto, al hablar de inclusión, debe verse como una serie de desafíos más que como problemas en el deseo de enriquecer las formas de enseñar y

aprender, un concepto propuesto por la UNESCO (2005) y derribar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana, independientemente de su condición étnica, sexual, cultural, discapacidad, entre otros. Existe cierto consenso respecto a que la inclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a los sistemas de protección y de bienestar (Blanco, 2006, p. 7).

El desafío mayor para que la inclusión deje de ser una bandera política y se convierta en una verdadera transformación de fondo está en la forma de pensar restringida que actualmente tienen muchos sistemas educativos. Regularmente el pensamiento de los profesores y directivos están basados en la creencia de que todos en el aula deben comportarse y aprender de la misma manera. Esto descansa en la fantasía de la homogeneidad y no permiten comprender la importancia de las diferencias, las cuales se sancionan porque se sale de la “normalidad”. Las diferencias, sin embargo, deben celebrarse como bien lo ha señalado Stainback y Stainback (1999). Las diferencias individuales nutren a los otros en un aprendizaje, permeado por la colaboración en una relación de iguales entre los miembros del grupo-clase.

La ruptura con esta forma de pensar, implica un enorme reto a vencer al interior de las aulas, en los espacios educativos y también fuera de ellos para no ver al otro como inferior ya sea por su origen étnico, lengua, preferencia sexual, género, entre otros. Es un largo camino que se tiene que recorrer para remover las estructuras conceptuales arraigadas en prácticas que son aceptadas como adecuadas, aquellas prácticas que cuestionan al “diferente” como deficiente o anómalo.

Delgado, Martínez, Flores y Lechuga (2016) conciben que la inclusión educativa, entendida como el conjunto de procesos que se orientan a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación se ha encontrado con numerosos obstáculos; destacando entre ellos el relacionado con el replanteamiento de valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad y en segundo lugar con el concepto mismo que no se restringe solo a la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

El amplio espectro que abarca este concepto hace referencia a la revisión de todas aquellas personas que por diversas circunstancias no tienen acceso a las oportunidades de educación adecuadas a sus necesidades y características personales. Reconocen una serie de factores que obstaculizan este proceso inclusivo entre los que se destacan los siguientes:

- La descentralización de la educación con prácticas desiguales de las normativas educativas como por ejemplo en la evaluación.
- Profesorado en su proceso de sensibilización y formación.

- Cultura organizacional.
- Investigación.
- Infraestructura física apropiada.

En el caso de México Delgado y cols. (2016) señalan que las escuelas siguen una estructura diseñada para una sola lengua y cultura, dejando fuera por ejemplo a los migrantes y sus familias, concluyendo:

Aún cuando se ha comenzado a usar el término de educación para todos o educación inclusiva, existen diversos aspectos que han obstaculizado la implementación de este concepto. Comenzando con la lejana concreción de la propuesta de Booth y Ainscow (2000), quienes establecen que la inclusión no solamente se centra en los niños con NEE, sino que pretende abarcar a toda la sociedad rompiendo con las barreras para el aprendizaje (p. 104).

Una mirada crítica a la forma en que se concibe a la inclusión educativa tiene que ver con los programas no diferenciados con respecto a la educación para todos en un sistema que no atiende a las diferencias, sobre todo en la atención de los pueblos originarios. Mendoza (2017) analiza la condición de los pueblos originarios, en cuanto a sus procesos de escolarización, identificando que se han llevado a cabo una serie de cambios en instituciones dedicadas fundamentalmente a fortalecer las lenguas indígenas, pero reconoce

Las acciones diseñadas e implementadas a través de este andamiaje institucional no han sido contundentes para solucionar la histórica marginación de los pueblos indígenas en términos económicos, políticos, sociales y educativos, ni han estado debidamente fundamentadas en el criterio de equidad que supondría asignar más presupuesto y poner a disposición más y mejores instrumentos de política (normatividad, instituciones, recursos, financiamiento, gestión, etcétera) para revertir la inequidad histórica y estructural que caracteriza su atención educativa (p. 55).

La inclusión educativa como proyecto se ha encontrado con diversos problemas como los que destaca Bautista (2016) al indicar que las personas indígenas no son en sí vulnerables, sino más bien las condiciones que les rodean las cuales generan dicha situación. Así mismo, las condiciones políticas sociales y económicas con poca atención a este sector se traducen en barreras para el aprendizaje y no resuelve la problemática. Estas transformaciones no se han concretado en un proyecto pedagógico acorde y congruente. Por ello, señala:

A la vez, de manera velada los proyectos educativos enfocados a los indígenas han continuado con la línea asimilacionista, generando tensiones y discursos contradictorios, pues por un lado

se busca impulsar el conocimiento y valoración, pero por otro lado homogeneizar según los estándares y principios occidentales enmarcados tanto de manera explícita como “oculta” dentro del currículo (Baustista, 2016, p. 164).

Por su parte, Mendoza (2017) al realizar el análisis del desplazamiento de la educación intercultural bilingüe en el subsistema de educación indígena desde el concepto de inclusión educativa sugiere:

Se identifican discursos y acciones encaminadas a desdibujar una educación pertinente para la niñez y la juventud indígena, desde el punto de vista cultural y lingüístico y, concretamente, la que se ofrece en el subsistema de educación indígena, lo cual resulta de gran trascendencia en el contexto mexicano por la diversidad de su población (p. 53).

Este enunciado indica la preocupación por tratar de meter a la educación indígena como en una camisa de fuerza desde una posición asimilacionista, con graves consecuencias al respeto por la diversidad en un marco escolar único y no diferenciado. Por lo tanto, el discurso de inclusión, desde su punto de vista, se ha convertido en una especie de paraguas para referirse a las minorías, vulnerables y en rezago entre las cuales se incluyen a las poblaciones provenientes de pueblos originarios.

Un hecho importante es la fuerza del imaginario de la sociedad en general con ideas relacionadas con la inexistencia de una atención diferenciada para la niñez indígena, poniendo en entredicho el reconocimiento y la exigibilidad de los derechos de los pueblos originarios en el ámbito educativo. Una de las ideas centrales en este análisis identifica la relación de la política de inclusión en términos de costo beneficio. Mendoza (2017) señala:

La inclusión se ha convertido en un paradigma que apunta a la desaparición de los “costosos” sistemas paralelos (por ejemplo, el subsistema indígena). En este sentido, la UNESCO recomienda la introducción del concepto de inclusión educativa en la legislación y en las políticas -como se ha hecho en México-, con su respectiva asignación presupuestal orientada a la eficacia y a la reducción de gasto público en educación (p. 66).

En esencia, los principales desafíos están presentes en primer lugar desde la propia concepción de lo que implica el proceso de inclusión educativa; así como la mirada sobre los sujetos que se encuentran en riesgo de exclusión, marginación y vulnerabilidad. En segundo lugar, las condiciones estructurales en algunas regiones han dado lugar a que el discurso de la inclusión sea la justificación para la toma de decisiones que paradójicamente lejos de resolver

los problemas relativos a la atención de la diversidad los encubre, los hace invisibles sin posibilidades de una verdadera transformación de fondo. En tercer lugar, el replanteamiento de las políticas públicas y en particular las educativas deben dar lugar a una profunda transformación que tenga como eje a la persona como totalidad en su contexto y en su cultura para dar una respuesta positiva a sus necesidades.

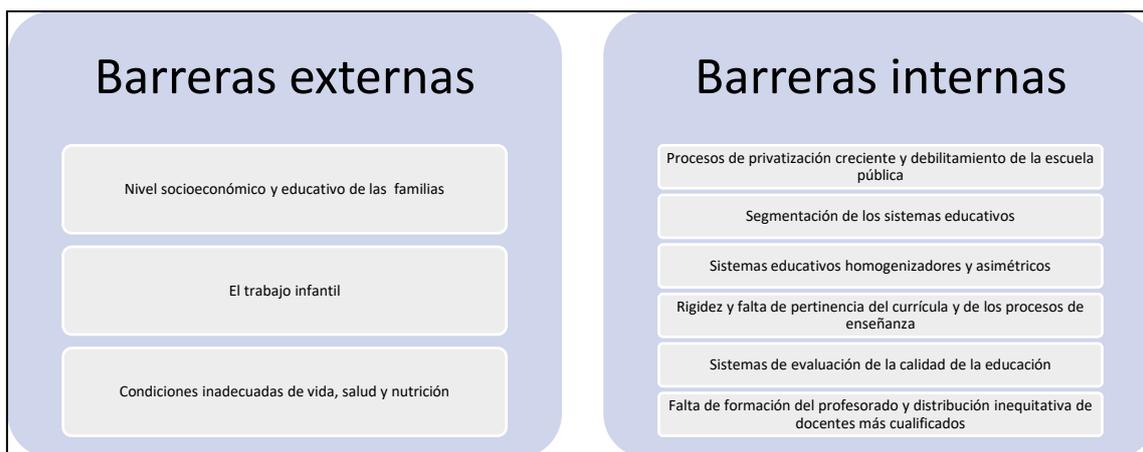
Echeita y Ainscow (2011) analizan algunos de estos desafíos, centrando su atención en la complejidad de los mismos. Proponen un marco de referencia que coadyuve a una educación no segregadora, donde se amplíe la visión de la inclusión como algo no exclusivo a las necesidades educativas especiales, particularmente asociadas con la discapacidad, por ello sugieren que este marco en término de aspiraciones se contraponen a la situación existente y se relaciona con: a) políticas, b) prácticas, b) estructuras y sistemas y d) conceptos.

Cada uno de estos aspectos se entienden como esferas superpuestas que interactúan de forma dinámica con las principales variables del proceso de inclusión en términos de presencia, aprendizaje y participación. Aclaran que la propuesta no se restringe a ser vistas como meras técnicas específicas a manera de receta a seguir en los modelos organizativos escolares; sino que va más allá, en cuanto a la experiencia de aprendizaje de los actores en el escenario: La colaboración y el empleo de las evidencias para estimular la innovación y la mejora continua son dos consideradas las dos estrategias claves para orientar estos procesos en una dirección más incluyente (Echeita y Ainscow, 2011, p. 39).

La inclusión educativa desde el Plan Nacional de Educación 2013-2018 es concebida como debe uno de los principios en donde se beneficien todos los grupos, prestando especial atención a la atención a la cobertura, la cual se señala en el texto ha ido en aumento en los últimos años, sobre todo en atención a los grupos vulnerables afectando tanto el acceso como la permanencia en las aulas. Uno de estos grupos es el de la población con discapacidad y a las personas con problemas de analfabetismo. En otro apartado de este mismo documento se hace referencia a las personas provenientes de pueblos indígenas y se reconoce que todavía falta mucho por hacer en este aspecto, y se espera con ello incrementar los niveles de la educación en nuestro país. Por ello, en el objetivo tres propone “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013, p. 23).

Blanco (2006) hace referencia a las barreras que generan exclusión y marginación en la educación, clasificándola en dos grandes grupos: aquellas que son externas a los sistemas educativos y las internas las cuales a nivel micro identifican los factores que inciden para el problema de la exclusión.

Gráfico 1: Barreras para la exclusión



Fuente: Blanco (2006) en Marchesi (2006).

De manera particular interesa destacar las barreras internas relacionadas con la rigidez y falta de pertinencia del currículo y de los procesos de enseñanza, al considerarse importante sobre todo en el nivel superior cuando se enfrentan por ejemplo a estudiantes de pueblos originarios. Blanco (2006) señala las dificultades que experimentan cuando se enfrentan a currículums rígidos, poco flexibles que incluyen en particular sistemas de evaluación con estas características, los cuales no permiten ajustes a la diversidad del alumnado y que están impregnados del pensamiento occidental como hegemónico. Por lo tanto:

Las prácticas pedagógicas también suelen caracterizarse por estrategias de enseñanza uniformes y trasmisoras que no consideran el bagaje cultural, las experiencias previas ni los diferentes niveles, motivaciones, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. La desvalorización de los conocimientos, valores y experiencias que aportan los alumnos puede generar dificultades de aprendizaje y de participación, al no sentirse acogidos ni valorados en la escuela (p. 25).

En la reunión número 48 de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, en el 2008, se abordó el tema de la educación inclusiva como un camino hacia el futuro; tomando como referencia la existencia de cientos de millones de personas con poco acceso a las oportunidades de aprendizaje. Según la Oficina Internacional de la UNESCO (2018) señala que durante dicho evento:

Los participantes manifestaron una especial preocupación acerca de las repercusiones que podría tener la crisis financiera mundial e hicieron hincapié en que la educación era esencial para reducir la pobreza y mejorar la salud y los medios de subsistencia (parr. 2) .

La preocupación por la educación para todos se muestra en este tipo de reuniones que se han venido realizando desde hace ya muchos años atrás en la intención de favorecer la equidad de todas las personas independientemente de su condición y nacionalidad. Estos acuerdos, sin embargo, se enfrentan a realidades complejas y tan diversas que abarcan temas relacionados con las economías de los países, sus prácticas culturales y de manera particular con la forma de procesar y organizar la información recibida del entorno por parte de las personas para construir sus percepciones, creencias y actitudes.

Los cambios que se deben suceder se convierten en retos de gran trascendencia que deben ser analizados desde diversas vertientes para hacer posible la igualdad de oportunidades a todas las personas del planeta. Blanco (2006) sugiere:

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema Educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso de la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento (p. 1).

Desde su punto de vista, existen muchas personas en situación de desventaja y vulnerabilidad como es el caso de las personas que habitan en zonas rurales o en extrema pobreza como la población indígena, los desplazados y/o con discapacidad, entre otros, las cuales requieren un apoyo inmediato para resolver sus condiciones que le generan mayores riesgos de exclusión.

La confusión sobre la inclusión educativa como una estrategia exclusiva para las personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha dado lugar a la dificultad para su puesta en práctica en las aulas. Al respecto Echeita y AinscoW (2001) que la confusión se debe a que el campo educativo se encuentra plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones que son producto de la naturaleza dilemática de este concepto. Adicionalmente a esta problemática, consideran que no hay una definición para agrupar a diversidad de circunstancias locales, la cultura y la historia. Sin embargo, deben tomarse en cuenta cuatro elementos en la búsqueda de consenso, que de claridad en lo que significa incluir educativamente:

- La inclusión es un proceso.
- Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
- Precisa la identificación y eliminación de barreras.
- Pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

La elaboración de políticas para que los grupos accedan de forma regular a la escuela, la promoción de la diversidad lingüística y cultural y la formación docente para dotarlos de competencias y materiales necesarios en la atención a los diversos grupos de población son algunas de las estrategias que deben desarrollarse en los sistemas educativos. El proceso de formación docente es uno de los aspectos sobre los que se requiere hacer un gran trabajo tanto a nivel tanto de la práctica como de la investigación, puesto que gran parte de la inclusión recae en estos actores educativos.

Blanco (2014) afirma que los docentes no poseen las competencias para enseñar a estudiantes desde su diversidad en contextos de gran complejidad y por otra parte existe una distribución desigual de los que sí están cualificados, convirtiéndose en dos de las principales barreras para favorecer la igualdad en los logros de aprendizaje.

La complejidad del concepto de educación inclusiva se hace mayor cuando debe discutirse el concepto de interculturalidad. Desde el punto de vista de Delgado y cols. (2016):

Aún cuando se ha comenzado a usar el término de educación para todos o educación inclusiva, existen diversos aspectos que han obstaculizado la implementación de este concepto. Comenzando con la lejana concreción de la propuesta de Booth y Ainscow (2000), quienes establecen que la inclusión, no solamente se centra en los niños con NEE, sino que pretende abarcar a toda la sociedad rompiendo con las barreras del aprendizaje (p. 104).

Es necesario entonces, analizar las prácticas que se han desarrollado para dar atención de calidad en la formación universitaria con enfoque de educación inclusiva. Por ello, se tomará como referente el *index* de inclusión propuesto por Both y Ainscow (2002) en el que se pretende desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas para analizar las posibilidades de inclusión en las escuelas.

Esta propuesta se concibe tanto como un proceso global de mejora en los centros educativos a favor de la inclusión, y un conjunto de materiales para construir lo que se denominan comunidades escolares colaborativas para que el alumnado alcance altos niveles de logro. Este documento, en parte es reconocido ampliamente por especialistas a nivel internacional en donde coinciden en la necesidad de implementar cambios estructurales en los sistemas educativos.

El *index* reconoce que la inclusión o en su defecto la exclusión se relaciona con la cultura del centro educativo, su política y su práctica. El énfasis en la cultura se basa en el supuesto de que a través de ella se pueden propiciar cambios tanto en las políticas como en las prácticas, por lo que las escuelas

deben establecer compromisos para ir mejorando el aprendizaje y la participación de acuerdo a lo siguiente:

Gráfico 2: Aspectos del *index*.



Fuente: Adaptado de Ainscow y Both (2002).

Para el logro de esta propuesta es necesario que la escuela transite por las siguientes etapas:

- Inicio del proceso del *index* con la constitución del grupo coordinador, la sensibilización del centro, el análisis del conocimiento del grupo, preparación de indicadores y preguntas; así como la preparación en el trabajo con otros grupos.
- Análisis del centro con la exploración de lo que sabe el profesorado, el alumnado, las familias y los miembros de la institución en el establecimiento de las prioridades de mejora.
- Elaboración del plan de mejora con una orientación inclusiva, con la introducción del *index* en la planificación y de las prioridades en el plan de mejora.
- Implementación de los aspectos susceptibles de mejora, pasando a la práctica, manteniendo y registrando los progresos.
- Revisión del proceso del *index* para evaluar los progresos, revisión de lo realizado y continuación del proceso.

Ante este panorama, es importante destacar el papel que juegan estos tres elementos (cultura, políticas y prácticas) que deben basarse, de acuerdo a Moya (2019) con a) la instauración de comunidades profesionales inclusivas; b) metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el aprendizaje y el trabajo cooperativo y c) recursos didácticos y medios de expresión, que cumplan los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

La educación inclusiva en el nivel sistema educativo mexicano

En el caso de México el plan sectorial hace referencia al programa Nacional de Desarrollo en el cual se señala que es importante hablar de la díaada inclusión-

equidad y para garantizarla se requiere: a) crear nuevos servicios educativos, b) aprovechar los existentes, c) incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja y vulnerabilidad. Así mismo se señala que deben cultivarse una perspectiva amplia de inclusión para erradicar toda forma de discriminación física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual. De este modo se amplía también la visión de las personas en riesgo de exclusión y vulnerabilidad.

Una de las alternativas relacionadas con el apoyo a estos grupos es el de becas y otros apoyos a la educación situación que todavía no se resuelve favorablemente, en particular en términos de infraestructura, programas y proyectos consolidados; así como personal altamente especializado para atender a esta problemática.

Con respecto a las estrategias para el logro de este objetivo tres, se propusieron las siguientes estrategias:

- a) Fortalecer la planeación y mejorar la organización del Sistema Educativo Nacional para aumentar con eficiencia la cobertura en distintos contextos.
- b) Impulsar nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en educación media superior y superior.
- c) Impulsar la educación inicial en las diversas modalidades que brindan este servicio con especial en aquellas que favorezcan a los grupos vulnerables.
- d) Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias.
- e) Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos.
- f) Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables.
- g) Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo.

Cada una de estas estrategias deben reflejarse en los programas educativos en sus diferentes niveles y en particular en la educación superior para resolver los problemas añejos relacionados con la cobertura y la eficacia en la formación. Sin embargo, la legislación y los proyectos no son suficientes en para el fortalecimiento de la formación del profesorado si no se toman cuenta otros aspectos que inciden en su práctica como es el caso de las actitudes frente a la inclusión en las aulas.

Las actitudes han sido ampliamente estudiadas por sus posibilidades de intervención en la búsqueda de su modificación, particularmente en el caso de la educación inclusiva. Granada, Pomés y Sanhuesa (2013) resaltan la importancia que tiene el estudio de las actitudes en el proceso de inclusión educativa y

enfatan sobre la pertinencia de considerar una serie de factores que pueden servir para facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, destacando los siguientes:

- a) La experiencia de los docentes.
- b) Las características de los estudiantes.
- c) El tiempo y los recursos de apoyo.
- d) La formación docente y la capacitación.

El estudio de las actitudes, son necesarias en la medida en que se deseen generar cambios positivos; por lo que los factores antes citados se traducirían desde el punto de vista de Granada y cols. en elementos a considerar para el desarrollo y buena marcha de proyectos de inclusión educativa, destacando que se requiere de los sistemas educativos un esfuerzo por innovar en sus políticas, culturas y prácticas al interior de las comunidades escolares, tal como ya se ha señalado por Booth y Ainscow en el *Index for Inclusión*. Una actitud negativa puede reflejarse en la resistencia para cambiar o innovar, condición no deseada en este contexto de la inclusión.

Las actitudes como una disposición de ánimo basadas en creencias modifican la percepción o sentimientos en favor o en contra de un objeto o fenómeno que en realidad no se conoce. Bravo (2013), (citado en Angenscheidt y Navarrete, 2017) define a las actitudes como:

La disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones (s/p).

Lo interesante de esta disposición es su acentuación en la medida en que se desconocen las características del objeto de la actitud, dando prioridad al valor de las creencias, las cuales se forman en ausencia de ese objeto y sobre una base no crítica, pero se sostiene cuando se comparten por un gran grupo, sin embargo, cuando la persona conoce de cerca este objeto, la percepción puede modificarse pasando por el tamiz de la reorganización de la experiencia.

Con respecto a los componentes de las actitudes, Beltrán (1998), (citado en Granada y cols. 2013) señala que se comprenden a partir de tres dimensiones:

- a) La cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo.
- b) La afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y
- c) La conductual referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera (p. 53).

Esto significa que la persona no es un ente solo de tipo cognitivo, sino también conductual y afectivo, construyendo socialmente el conocimiento del mundo que le rodea, de tal manera que lo elabora a partir de sus emociones, de sus prácticas y de sus esquemas cognitivos. Este proceso de construcción o más bien de socioconstrucción es ante todo un proceso de aprendizaje. Es por esta razón que Angenscheidt y Navarrete (2017) consideran que las actitudes se aprenden como producto de la experiencia a lo largo de la vida y en el caso de los docentes en el aula, sus experiencias personales atendiendo a la diversidad puede ser un factor decisivo para influir en la percepción que se tiene sobre el tema; por lo tanto, en la actitud hacia la educación inclusiva.

A partir de esta idea, se puede inferir que las creencias sobre algo, se modifican en la medida en que se establece contacto con ese objeto de creencia, se reduce la distancia para la interacción y puede ocurrir una especie de apertura, de cambio de perspectiva, cuando lo que era solo una idea se traduce en una realidad cotidiana sobre la que se debe reflexionar. Esto puede dar lugar a una modificación de las actitudes iniciales, siempre y cuando la persona esté dispuesta a hacerlo.

En una investigación realizada por estos autores con un diseño no experimental, transversal, descriptivo de tipo encuesta y con un muestreo no probabilístico intencional se aplicó la encuesta a 44 docentes de inglés y español de enseñanza primaria e inicial en una escuela privada de Montevideo. En sus resultados encuentran que los docentes:

Poseen una actitud positiva hacia los principios de la educación inclusiva. La actitud de los docentes de español es más positiva hacia este factor que la de sus pares de inglés. Por un lado, esta diferencia puede ser atribuida a que en área de la lengua es donde confluyen la mayoría de las dificultades de aprendizaje del alumnado (parr. 46).

Fernández Batanero (2013) hace referencia que, en el diseño de las políticas educativas para la inclusión, en particular las relacionadas con la formación del profesorado, se debe estar conscientes de que sus actitudes y competencias constituyen una parte del problema en el momento de implementar una educación que tenga esta orientación inclusiva. En referencia a las características que deben tener, resalta las siguientes:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional (p. 84)

Todas estas recomendaciones resultan de gran importancia en el camino del logro de la inclusión, desde la figura de los profesores, entre otras cosas por el papel que tienen de atender a las necesidades de inclusión en las escuelas.

El contexto de investigación

La Universidad Autónoma de Chiapas en su proyecto académico 2014-2018 da cuenta de la problemática de la inclusión de los grupos menos desfavorecidos, reconociendo:

La inclusión de nuevos grupos sociales en las matrículas en los países en desarrollo, requieren elevar significativamente las tasas de cobertura a los niveles recomendados por las organizaciones internacionales; esto implica nuevas formas de transmisión de conocimiento, que permitan no solo captar a estudiantes de grupos vulnerables y en situación de exclusión, sino garantizar su egreso y su empleabilidad, proporcionándoles saberes significativos con competencias adaptadas a esta realidad social de un mundo globalizado (UNACH, 2015, p. 25).

El problema de la cobertura representa un reto para la institución porque tanto a nivel nacional como estatal es un referente para una educación con equidad y de calidad, por ello en su diagnóstico contextual se reconoce que los indicadores de educación superior en el estado se encuentran por debajo de la media nacional aunado a un sistema de educación a distancia que no acaba por consolidarse. Dos condiciones que tienen incidencia en las prácticas cotidianas en el aula.

Esta preocupación también se refleja en la versión preliminar de su modelo educativo UNACH (2017), donde reconoce la necesidad de favorecer la inclusión social de los jóvenes universitarios, destacando la importancia de alinear su práctica formadora con los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030, concebidos como ejes primordiales que favorezcan entre otras cosas combatir las desigualdades, generando oportunidades en la mejora de la calidad de vida desde un marco de sostenibilidad. En este sentido considera pertinente que una de las vías para el caso universitario tenga que ver con un proceso de enseñanza

y aprendizaje mediado por las tecnologías de información y comunicación con la contribución al desarrollo de la cultura digital.

Una de las estrategias ha sido la de incorporar a la matrícula personas en riesgo de exclusión social para atender a su formación con programas de educación a distancia a través de su Universidad Virtual. En particular, tres grupos se han visto favorecidos con esta propuesta; a) los que presentan alguna discapacidad, b) los que viven en comunidades de pueblos originarios y c) los que se encuentran en reclusión en los Centros de Rehabilitación Social.

A nivel presencial ha dado cabida a estudiantes en programas de movilidad nacional e internacional, siendo a la vez receptora y beneficiaria con estudiantes que han tenido la experiencia de estudiar en otras regiones nacionales como extranjeras. Estos programas se consideran importantes para consolidar una formación de calidad.

Se reportó en el anuario 2018 un total de 22,152 estudiantes de licenciatura, de los cuales 11,781 son del sexo masculino en tanto que 10,371 corresponden al género femenino. De este total la matrícula se distribuyó en los porcentajes que se presentan en la tabla 1:

Tabla 1: Matrícula 2018 Universidad Autónoma de Chiapas

	Masculino	Femenino	Total
Ciencias Agropecuarias	2.113	826	2,939
Ciencias de la Salud	1,299	1,426	2,725
Ciencias Naturales y exactas	183	95	278
Ciencias sociales y administrativas	4,268	4,816	9,084
Educación y humanidades	1,390	2,263	3,653
Ciencia y tecnología	2,528	945	3,473
Total	11,781	10,371	22,152

Fuente: UNACH (2018).

Un dato que resulta interesante es el de los estudiantes procedentes de pueblos originarios y que son hablantes de alguna lengua indígena. De ellos, en el ciclo julio-diciembre de 2018 se registró un total de 859 hablantes de alguna lengua indígena. 156 estudiantes son hablantes de lengua Chol, 4 hablan Lacandón, 14 son hablantes de Mame, 12 hablan tojolabal, 242 hablan tzeltal, 264 son hablantes de tsotsil y 167 hablan zoque. Por área de formación los estudiantes se encuentran distribuidos de acuerdo a la siguiente tabla 2.

Tabla 2: Matrícula de estudiantes provenientes de pueblos originarios

Área de formación	Total de estudiantes	% de estudiantes
--------------------------	-----------------------------	-------------------------

Ciencias agropecuarias	196	22.8%
Ciencias administrativas y contables	191	22.2%
Enseñanza de las lenguas	22	2.5%
Arquitectura e ingeniería	105	12.2%
Ciencias Sociales y Humanidades	220	25.6%
Ciencias de la Salud	44	5.1%
Red de centros universitarios	4	0.4%
Centros universitarios para el desarrollo	61	7%
Sociedad e interculturalidad	16	1.8%

Fuente: UNACH (2018).

En 2017 se reportaba un total de 114 personas con discapacidad inscritas en los programas educativos, de los cuales 14 tenían discapacidad física/motriz, 5 con discapacidad intelectual, 16 con discapacidad auditiva y 79 con discapacidad visual, en tanto que para el ciclo julio diciembre de 2018 solo se reportaron 23 personas con discapacidad. 3 personas con discapacidad motriz, 1 con discapacidad intelectual, 1 con discapacidad auditiva y 18 con discapacidad visual.

Tabla 3: Comparativo entre estudiantes reportados con discapacidad por año.

	2017	2018
Discapacidad motriz	14	23
Discapacidad intelectual	5	1
Discapacidad auditiva	16	1
Discapacidad visual	79	18
Total	114	23

Fuente: UNACH (2017) UNACH (2018)

Estos son los datos más significativos que se registran en ambos anuarios, se identifican a estos grupos como vulnerables o en riesgo de exclusión. Para el caso de estudiantes con discapacidad, de un total de 111, un 13.5% se encuentran inscritos en la Facultad de Humanidades. Esto significa que hablar de educación inclusiva en esta institución de educación superior es una realidad. Esta es una de las razones por las que se hace necesario conocer la forma en que el profesorado conciben estos dos grupos poblacionales con riesgo de exclusión, particularmente a partir del estudio de las actitudes.

2. Material y método

El método utilizado para llevar a cabo esta investigación fue descriptivo, permitió conocer a través de un proceso de encuestamiento por cuestionario las actitudes del profesorado sobre las estrategias para la inclusión educativa, que como política se ha puesto en marcha desde hace más de dos décadas en el nivel superior.

Características del cuestionario

Se diseñó un instrumento para evaluar las actitudes de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía, con respecto al uso de las estrategias didácticas para la inclusión educativa de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación. El cuestionario se elaboró a partir de 3 grupos de discusión con 10 estudiantes, 10 profesores y población en general que sirvieron de referencia para organizar los grandes temas que están sobre la mesa y que discute con respecto a la educación inclusiva en el nivel superior. El fundamento para tomar los resultados del grupo de discusión es que el conocimiento es socialmente construido y se puede decir incluso que se co-construye, por lo que era importante saber lo que para las personas en general significaba la inclusión educativa.

Cabe mencionar que, ninguno de los participantes en los grupos de discusión contestó el instrumento en su versión final. Los enunciados se construyeron a partir de las ideas recurrentes en cada grupo, en donde hubo coincidencia en lo referente a las estrategias didácticas necesarias para la inclusión. Si bien existieron otros temas, lo emergente fue lo relativo a lo que ocurre en las aulas. De todo este proceso reflexivo se elaboraron 30 ítems para responder a las siguientes categorías:

- Planeación de acuerdo al estilo de aprendizaje.
- Estrategias de atención y motivación.
- Estrategias de enseñanza personalizada.
- Uso del tiempo.
- La presencia del personal de apoyo.

Otro elemento importante en la organización de los ítems fue tomar como referencia la teoría tripartita de las actitudes para evaluarlas desde los componentes cognitivo, conductual y afectivo, con escalamiento tipo Likert que van desde Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo.

El procesamiento de la información se realizó con el uso del SPSS (Paquete estadístico para las Ciencias Sociales) versión 21 y la investigación se realizó en el ciclo escolar enero-junio de 2017. Para el análisis de resultados se hizo uso de la estadística descriptiva. Se sometió al análisis de confiabilidad con el Alfa de Cronbach con un .840.

2.1 La muestra.

El muestreo que se llevó a cabo fue por conveniencia con un total de 19 profesores con contrato de tiempo parcial pertenecientes al turno matutino. En cuanto al género, los datos se presentan en la tabla 3:

Tabla 4: Género de los encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	10	52,6	52,6	52,6
	Masculino	9	47,4	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Fuente: información recabada de las encuestas aplicadas a los profesores.

La media de edad fue de 41.26. 52.6% (f. 10) de las mujeres encuestadas 10% tienen estudios de licenciatura, 60% tiene grado de maestría y 30% doctorado. Del 47.4% de los hombres encuestados, 22.2% tiene el grado de licenciatura, 55.6% de maestría y 22.2% de doctor. En su mayoría su formación es en Educación.

Con respecto a la antigüedad, la mayoría del profesorado tiene más de 21 años de dedicarse a la docencia en la institución, en contraparte con personal que tiene menos de 5 años, como se muestra en la tabla 4:

Tabla 5. Antigüedad de los encuestados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-5 años	4	21,1	21,1	21,1
	6-10 años	1	5,3	5,3	26,3
	11-15 años	5	26,3	26,3	52,6
	16-20 años	2	10,5	10,5	63,2
	21 años o más	7	36,8	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Fuente: información recabada de las encuestas aplicadas a los profesores.

3. Resultados

Las estrategias didácticas comprendidas como aquellas acciones que desarrolla el profesorado para propiciar experiencias de aprendizaje en sus estudiantes, fueron evaluadas en términos de cómo son concebidas (cognitivo) qué cree que debe hacer (conductual) y cómo se siente (afectivo) con respecto a su uso. Desde el discurso de la inclusión, las estrategias en el aula tienen un sello que las distingue de cualquier otra propuesta educativa.

a) *Planear de acuerdo al estilo de aprendizaje*

Las estrategias de planeación didáctica deben tomar en cuenta al estudiantado, su contexto, sus características, sus expectativas y sus necesidades, entre otros factores. De allí que resultó importante explorar en los participantes lo que pensaban con relación a esta actividad inherente a su práctica docente, encontrando que 5.3% del profesorado indicó estar medianamente de acuerdo en que es necesario planear sus actividades de acuerdo a la diversidad de

estudiantes, en tanto que 21.1% contestó estar de acuerdo y 73.7% señaló estar totalmente de acuerdo.

En cuanto al trabajo de aula con el establecimiento de normas, reglas y rutinas dentro del salón de clases de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, 5.3% señaló estar totalmente en desacuerdo, 10.5% señaló estar en desacuerdo, 15.8% mencionó que estaba medianamente de acuerdo, en tanto que 31.6% y 36.8% mencionaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo respectivamente.

Un aspecto fundamental relacionado con la atención a la diversidad y la oportunidad que implica para el enriquecimiento del aprendizaje, principio que está en la base de la educación inclusiva, se indagó en el profesorado esta idea, encontrando que 5.3% contestó estar totalmente en desacuerdo, 15.8% medianamente de acuerdo, mientras que 10.5% contestó estar de acuerdo y 68.4% consideró estar totalmente de acuerdo.

5.3% respondió estar en desacuerdo con respecto a la importancia de conocer y aplicar estrategias para atender los diversos estilos de aprendizaje en el aula. Sin embargo, 15.8% señaló estar de acuerdo y 78.9% indicó estar totalmente de acuerdo. Esta especie de disidencia del profesorado que responde estar en desacuerdo puede deberse al desconocimiento sobre el valor que tienen los estilos de aprendizaje y a la falta de competencias para saber cuándo y cómo desarrollarlos en las aulas. Sin embargo, tal inferencia puede afirmarse en la medida en que se profundice en este tipo de estudios.

Con respecto a la pertinencia de tomar en cuenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes para la planeación de las estrategias didácticas, 21.1% del profesorado contestó estar medianamente de acuerdo, 31.6% mencionó estar de acuerdo y 47.4% respondió estar totalmente de acuerdo.

b) Estrategias de atención y motivación en el aula

Las estrategias para captar la atención en el aula resultan relevantes en la atención de personas en riesgo de exclusión porque esto se puede traducir en barreras para aprender, por lo que al indagar sobre este aspecto se encontró que 5.3% contestó estar medianamente de acuerdo con el agrado que siente al utilizar estrategias didácticas en el aula para captar la atención del estudiantado, 31.6% respondió estar de acuerdo y 63.2% contestó estar totalmente de acuerdo.

Con respecto al uso de las estrategias de motivación al estudiantado durante el trabajo en el aula se cuestionó al profesorado, encontrando que 5.3% contestó estar en desacuerdo con respecto a motivar a los estudiantes para que tengan expectativas acerca de su proyecto de vida, otro 5.3% indicó estar medianamente de acuerdo, 31.6% contestó estar de acuerdo y 57.9% contestó estar totalmente de acuerdo en que realiza este tipo de actividad en el aula.

Como se observa, hay coincidencia en la mayoría de los participantes en la investigación con respecto a la importancia de motivar a los estudiantes y que

este factor puede incidir tanto en el aprendizaje de los contenidos como en la forma en que van construyendo lo que esperan de sí mismo en el futuro, tarea que como bien señaló el profesorado requiere también de su intervención. Así también lo indican los resultados al cuestionamiento que se hizo al profesorado acerca de la importancia de la motivación para aprender, donde se aprecia que 57.9% señaló estar totalmente de acuerdo y 31.6% indicó estar de acuerdo; sin embargo, 5.3% señaló estar medianamente de acuerdo y 5.3% señaló estar en desacuerdo.

5.3% del profesorado contestó estar medianamente de acuerdo con respecto al agrado que le provoca aplicar estrategias para la generación de relaciones significativas dentro del aula cuando algún estudiante presenta alguna discapacidad, 36.8% mencionó estar de acuerdo y 57.9% mencionó estar totalmente de acuerdo. En otras palabras, se puede decir que la mayoría del profesorado se siente cómodo al utilizar este tipo de estrategias. Con esto queda claro que se espera que los espacios de convivencia en riesgo de exclusión sean adecuados para favorecer la inclusión, evitando situaciones no controladas por el profesorado para mitigar los rasgos de discriminación por parte de los compañeros en caso de que se presentasen.

Las estrategias de motivación tienen que ver con el aprendizaje independiente; por lo que se les preguntó a los profesores sobre el grado en que se sienten cómodos con tareas para casa, en donde los estudiantes adquieran responsabilidades de acuerdo a sus estilos de aprendizaje, encontrando que 5.3% contestó estar en desacuerdo, otro 5.3% indicó estar medianamente de acuerdo con este ítem de tipo afectivo, 21.1% respondió estar de acuerdo y 68.4% señaló estar totalmente de acuerdo. Si bien esto pudiese parecer algo rutinario en las aulas, lo respondido por los participantes dejan entrever que no se trata solo de dejar tareas para casa como habitualmente se hace sin sentido sino en actividades que promuevan la independencia para el aprendizaje.

c) La enseñanza personalizada

5.3% contestó estar totalmente en desacuerdo acerca de la pertinencia de enseñar de manera individual en algunas ocasiones a ciertos alumnos, 10.5% respondió estar en desacuerdo y 5.3% señaló estar medianamente de acuerdo. Por otra parte, 42.1% contestó estar de acuerdo y 36.8% mencionó estar totalmente de acuerdo.

El profesorado fue cuestionado sobre la pertinencia de desarrollar en distintos momentos una unidad didáctica a través de experiencias de trabajo individual, en parejas, en equipos y en grupo-clase, encontrando que 26.3% que estaba de acuerdo y 73.7% estaba totalmente de acuerdo, dando lugar a inferir que existe diversificación en la organización de los grupos y equipos de trabajo en el aula.

Como se logra observar en los porcentajes de la respuesta a cada uno de los ítems, se hace evidente que es una minoría la que se muestra en desacuerdo

en casi todas las preguntas realizadas. Situación que en principio se considera positivo, puesto que en la mayoría las actitudes son favorables; sin embargo, es necesario revisar a fondo lo que está sucediendo al interior de las aulas, en términos del tipo de enseñanza que se está privilegiando y que es desigual en algunos casos.

d) *El uso del tiempo en la atención del estudiantado*

Debido a que los profesores encuestados tienen un contrato de tiempo parcial, resultó interesante conocer lo que opinaban en relación a la dedicación que le dan a sus estudiantes, más allá de aquellas horas por las que no reciben compensación económica, identificando que se les cuestionó sobre el tiempo que tienen para atender a cada estudiante independientemente de su condición, de ahí que 10.5 % contestó estar en desacuerdo, 10.5% señaló estar medianamente de acuerdo, 52.6% indicó estar de acuerdo y 26.3% mencionó estar totalmente de acuerdo.

El uso del tiempo se exploró también cuando se les preguntó sobre su dedicación de tiempo para explicar nuevamente aquello no comprendido durante la enseñanza, encontrando que 5.3% contestó estar en desacuerdo, 5.3% mencionó estar medianamente de acuerdo, 26.3% opinó estar de acuerdo y 63.2% indicó estar totalmente de acuerdo.

e) *La presencia de personal de apoyo*

Este es un tema complejo de comprender puesto que en el nivel superior no es común encontrar a personal de apoyo en las aulas. Sin embargo, es importante reconocer su presencia, la cual puede ayudar a resolver muchos problemas que en calidad de tutor pueden ayudar a una mayor comprensión de lo que se aprende. Por lo tanto, al preguntar a los encuestados sobre la pertinencia de contar con este personal en el aula, 10.5% contestó estar totalmente en desacuerdo, 15.8% respondió estar en desacuerdo y 10.5% mencionó estar medianamente de acuerdo. Por su parte 26.3% respondió estar de acuerdo y 36.8% indicó estar totalmente de acuerdo.

4. Discusión y conclusiones

En el análisis de las respuestas de los encuestados se identifica que en su mayoría están a favor de la inclusión. Sin embargo, es necesario considerar que la minoría está en desacuerdo; por lo que vale la pena re-pensar en la formación docente, porque el impacto va más allá de la atención a estudiantes en riesgo de exclusión. Esto puede afectar en general a todos los estudiantes, con un clima áulico que no crea oportunidades para aprender significativamente.

De acuerdo a lo planteado por el Index for Inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2002), uno de los factores que debe promoverse es el de crear una cultura inclusiva y puede ser que por razones de formación en Educación del profesorado. La forma en que se conciben las estrategias para la inclusión

educativa ha sido un camino que ha facilitado esta incorporación y mantenimiento de los valores comunes sobre la cultura inclusiva.

Otro de los factores es la antigüedad, en la institución, que puede traducirse en la experiencia docente como es el caso del profesorado que en su mayoría tiene más de cinco años en la institución; lo que indica que el contacto con el estudiantado ha sido permanente y puede dar lugar al reconocimiento de la cultura para la inclusión en las aulas. En las preguntas del cuestionario se hace una constante referencia a estrategias que deben usarse; por lo que se pueden considerar en algún momento de uso común por una parte y por la otra, al contacto que han tenido con el estudiantado en riesgo de exclusión a lo largo de su estadía como docentes, teniendo la oportunidad de modificar las ideas preconcebidas antes de identificar las características del estudiantado y sus necesidades.

Bautista (2016) sugiere que es necesario repensar la educación para lo intercultural e inclusivo desde el reconocimiento histórico de las desigualdades y que coexisten en la actualidad:

Se requiere dejar de ver desde arriba y desde en centro para poder emprender una labor en la construcción conjunta. Por ello, en medio de las dificultades que en el presente existe, es importante resaltar el esfuerzo que realizan las comunidades para el mejoramiento de sus escuelas, a través de la organización entre sus habitantes y la gestión ante diferentes niveles de gobierno con el fin de obtener mayores recursos (p. 179).

Bajo esta lógica, el hecho de llevar a cabo el estudio con profesores de tiempo parcial ha significado importante por el esfuerzo que realizan, ante una situación que bien puede afectarlos económicamente porque los recursos no son los mismos que los destinados a los profesores de tiempo completo. Aún bajo esa circunstancia la respuesta es favorable por el trabajo que implica, pero debe incentivarse para seguir manteniendo esta cultura inclusiva.

5. Referencias:

- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). "Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva". *Ciencias Psicológicas*, 11(2) 233-243. Doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Fernández Batanero, J. (2013) "Competencias docentes y educación inclusiva". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.15(2) pp. 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Bautista, E. (2016). "¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México". En *Revista de Ciencias Sociales Colectivus*. Vol. 4, núm. 1. pp. 155-178.

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Collectivus/article/view/1819/1800>

- Bautista, E. (2016) “¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México”. En *Collectivus*, Revista de Ciencias sociales. VOL 4, Núm. 1. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Collectivus/article/view/1819/1800>
- Blanco, R. (2011). “Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer”. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España: OEI.
- Blanco, R. (2006) “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y de la escuela hoy”. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. VOL. 4, No. 3. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Both, T. y Ainscow, M. (2002) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. España: CISE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Delgado, U., Martínez, F., Flores, M. y Lechuga; A. (2016) “Inclusión educativa en América Latina, una mirada mas allá de la educación especial”. http://revistas.une.edu.pe/index.php/ConCiencia_EPG/article/view/31
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución educativa pendiente”. En *Tejuelo*, No. 12. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhuesa, S. (2013) “Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa”. En *Papeles de Trabajo*, No. 25. 51-59. <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Mendoza, R. (2017) “Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena”. En *Perfiles educativos*. Vol. XXXIX, núm. 158. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400052
- Moya, E. (2019) “Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones”. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 23, No. 1. 1-9.
- Oficina Internacional de Educación. UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/48a-reuni%C3%B3n-2008>.
- DOF. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024. México.
- UNACH (2015) Proyecto Académico. México: UNACH.
- UNACH (2017) Anuario Estadístico 2017. México: UNACH

UNACH (2017) Versión preliminar del modelo educativo. México: UNACH
UNACH (2018) Anuario Estadístico 2018. México: UNACH
Universidad Autónoma de Chiapas (2017). Anuario Estadístico 2017. México.
Universidad Autónoma de Chiapas. (2015) Proyecto académico 2014-2018.
México.

Sobre los autores:

Dra. María Minerva López García:

Docente de tiempo completo de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha cultivado durante más de una década la línea de investigación: Educación inclusiva en el nivel superior, interculturalidad y aprendizaje. Actualmente dirige la investigación: Educación inclusiva de estudiantes provenientes de culturas originarias en la Universidad Autónoma de Chiapas. Análisis de sus condiciones personales.

Mtro. Luis Salvador Aguilar López:

Docente de tiempo parcial de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha incursionado en investigaciones sobre educación inclusiva en entornos virtuales de aprendizaje. Participa como colaborador en el proyecto de investigación: Educación inclusiva de estudiantes provenientes de culturas originarias en la Universidad Autónoma de Chiapas. Análisis de sus condiciones personales.