

Actitudes, conocimientos y percepción del contexto sobre la educación inclusiva en estudiantes de pedagogía

Attitudes, knowledge, and perception of the context regarding inclusive education in pedagogy students

Francisca Mercedes Solís Peralta,
Jessica Badillo Guzmán,
Ana Laura Carmona Guadarrama
Universidad Veracruzana (México)
frsolis@uv.mx

Volumen 17 número 2 diciembre 2024

Fechas recepción: 31/03/2024

Fecha Aceptación: 30/11/2024

Como citar este artículo:

Solís-Peralta, F.M.; Badillo-Guzmán, J. y Carmona-Guadarrama, A.L. (2024) Actitudes, conocimientos y percepción del contexto sobre la educación inclusiva en estudiantes de pedagogía. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol 17, nº 2, pp. 25-40

Resumen

Este artículo presenta una investigación con estudiantes de la carrera en pedagogía sobre la educación inclusiva. La metodología empleada es de tipo cuantitativo, se hizo uso de un cuestionario que se aplicó a estudiantes de semestres avanzados, considerando tres variables: actitudes, conocimientos y percepción del contexto. Los resultados muestran que, pese a tener una buena actitud ante la educación inclusiva, no se tiene un alto nivel de conocimientos sobre ésta y cuestiones como normatividad o políticas educativas; en relación con el contexto, el alumnado considera que es beneficioso. A partir de estos resultados se tienen elementos para incidir en la actualización de planes y programas de estudios, en la capacitación docente y del alumnado, así como en las políticas institucionales de educación inclusiva que son relevantes en la universidad.

Palabras clave: Educación inclusiva; actitudes; conocimiento; percepción; contexto

Abstract

This article presents a researching with students from pedagogy regarding inclusive education. The methodology used is quantitative, using a questionnaire that was applied to students in advanced semesters, considering three variables: attitudes, knowledge, and perception of the context. The results show that, despite having a good attitude towards inclusive education, there is not a high level of knowledge about it and issues such as regulations or educational policies; In relation to the context, the students consider that it is beneficial. Based on these results, there are elements to influence the updating of study plans and programs, teacher and student training, as well as institutional inclusive education policies that are relevant at the university.

Keywords: inclusive education; attitudes; Knowledge; perception; context

1. Introducción

La educación, como objeto de estudio principal de la Pedagogía, ha sido resignificada a lo largo de la historia a partir de las necesidades sociales encontradas en múltiples contextos; en la actualidad, las organizaciones encargadas de regular y orientar la acción educativa a nivel global se enfrentan al reto de hacerla accesible a todas las personas, lo que se traduce en un interés por la inclusión, cimentando un enfoque planteado como educación inclusiva.

De acuerdo con Paricahua et al. (2022) “el principal objetivo de la educación inclusiva es atender el fenómeno educativo en su totalidad, con la finalidad de tener un impacto en un modelo social de Derechos Humanos” (p. 655). Es decir, se debe asegurar una práctica educativa que respete las diferencias humanas y que eduque en torno a ellas, para generar un aprendizaje permanente general. Así, enseñar desde la inclusión implica partir de la igualdad de oportunidades con equidad, lo que resulta en actividades de aprendizaje en las que cualquier estudiante se puede desenvolver.

Alcanzar el ideal de la inclusión requiere de diversos esfuerzos en varias direcciones, no solo por parte del alumnado, sino de los profesionales encargados directamente de materializar este cambio: los docentes, quienes han de empezar por reflexionar sobre sus actitudes respecto a lo que significa educar desde este enfoque.

En este marco, se presenta un estudio realizado con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. En él se exploran las actitudes, conocimientos y percepción del contexto con respecto a la educación inclusiva, desde un enfoque metodológico cuantitativo. Se realizó en este programa educativo debido a que el plan de estudios considera a la educación inclusiva como una Experiencia Educativa (curso), pero además, se busca que la inclusión transversalice la formación del alumnado.

1.1. ¿Qué es la educación inclusiva?

Una discusión extensa sobre lo que requiere la educación inclusiva se ha generado desde finales del siglo pasado e incluso se continúan dialogando sus principios para plantear modelos y estrategias que logren sus objetivos en todos los niveles educativos. Pero el camino al reconocimiento de la inclusión como un acto universal inició desde una concepción limitada de dicho término.

Las acciones que inicialmente se implementaron en diversos países para garantizar una educación para todos, en realidad se inclinaban hacia un paradigma de integración educativa, habiendo una atención particular a individuos que no encajaban en la norma (de estudiantes regulares), ya sea por sus diagnósticos médicos o antecedentes culturales, siendo educados desde un modelo individualista, médico o centrado en el déficit que originó una práctica docente dedicada a la normalización, regularización o educación especial (Delgado y Gairín, 2021; Lapierre et al., 2019; López-Vélez, 2018, pp. 10-11).

Expandir la visión y perspectiva de la enseñanza, para adoptar un modelo social

(López-Vélez, 2018, p. 24) en el que cualquier individuo es capaz de ser partícipe en la “educación regular”, pero que las dificultades que hay que derribar están en el exterior, en el entorno, en la organización de los centros educativos y demás, significó un movimiento internacional de foros y conferencias, liderados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien (1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994) de la que surgió la Declaración de Salamanca, así como el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar (2000), por nombrar algunos (Delgado y Gairín, 2021, pp. 25-30; Valdés-Morales et al, 2019, p. 190; Mendoza-Zuany, 2018, p.3).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016) a través de su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, especifica que la educación debe ser inclusiva, equitativa y de calidad, en aras de conseguir un aprendizaje permanente, lo cual queda proclamado en la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, o en todo caso, Educación 2030.

Teniendo un desarrollo histórico tan discutido y reflexionado no ha evitado que actualmente se siga vinculando a la inclusión con la educación especial, aunque de acuerdo con González-Castro et al. (2022) la primera no se limita a ello, sino que traspasa a la educación general para hacerla de calidad y accesible a cualquier estudiante. Aunque no se tendría que reducir el término inclusión para convertirlo en un asunto exclusivamente de educación especial, dice Mendoza-Zuany (2018) que, en la realidad, y sobre todo en el contexto mexicano, se siguen asociando estos conceptos para atender específicamente a alumnos con discapacidad y que los esfuerzos que se iniciaron en la Reforma Educativa en 2013 no han sido suficientes (p. 3). Al respecto, Cruz-Vadillo (2018) reconoce que la educación inclusiva aparece de manera recurrente en el discurso y que éste tendría que verse concretado en “acciones educativas que permitan problematizar el espacio escolar para repensar las actuaciones, los ajustes y las identidades que se han jugado en las relaciones pedagógicas” (p. 252).

A pesar del conflicto en el vocabulario educativo, diversos autores continúan la labor por puntualizar y detallar las implicaciones de una educación inclusiva, basándose primordialmente en el principio de la diversidad. Belmonte et al. (2023) y Romero et al. (2023) concuerdan en la importancia de la diversidad, puesto que la inclusión es considerar la variedad, la heterogeneidad, la pluriculturalidad, para generar acciones educativas adaptadas a la realidad, a las necesidades y características de cada estudiante.

Gracias al énfasis en la diversidad, se puede establecer que “la educación inclusiva es el enfoque educativo mediante el cual todos los niños y niñas aprenden juntos, independientemente de su raza, cultura, género, religión, necesidades educativas especiales y nivel socioeconómico” (Escobar et al, 2020, p. 140). Con ello, se logra una comunidad educativa que actúa conforme a un mismo proyecto (Pibaque et al., 2018, p. 155), que les concierne a todos.

A la educación inclusiva le interesa forjar una igualdad de oportunidades para

acceder a ella, pero también requiere que se establezcan contenidos educativos que reflejen la diversidad, las diferencias de los estudiantes, que a su vez impulsen la colaboración entre ellos (Sandoval y Waitoller, 2022, p. 8). Por lo tanto, se entiende que es un “principio pedagógico que procura regir el proceso de enseñanza, para proporcionar a todos los constructos de aprendizajes contextualizados a las características y necesidades particulares” (Reyes-Pastor et al., 2023, p. 327).

Entre las nuevas generaciones de profesionales se espera que se fomente un sistema de valores que reconozca con mayor fuerza la diversidad y las peculiaridades de los individuos para que sea un entorno competitivo pero equitativo. Ante ello, la educación superior ha de encaminarse a proponer modelos que evidencien estos valores, generando lo que Reyes-Pastor et al. (2023) llaman como “universidades inclusivas”, espacios donde se busca propiciar el desarrollo humano (p. 328).

La inclusión dentro del ámbito educativo y escolar es un acto complejo que entrelaza, en un principio, una dimensión política y otra didáctica o curricular. Una escuela debe formular políticas inclusivas en un proyecto que tenga como propósito transformar las condiciones con las que se enseña, con un impacto en la cultura institucional para ir en contra de la exclusión y las barreras de aprendizaje; políticas que, a su vez, definen prácticas docentes y modelos curriculares flexibles, en un marco de colaboración para actuar sobre las necesidades del alumnado y los contextos socioculturales (Paricahua et al., 2022; Reville et al., 2022, pp. 11-12; Reyes-Pastor et al., 2023, pp. 328-330).

La educación inclusiva no puede ser tratada como sinónimo de educación especial, no solo por todas sus dimensiones, sino porque las influencias derivan de diferentes movimientos sociales que luchan por los derechos humanos y no solamente en relación con las personas con discapacidad:

Su fuerza sustantiva es abordada por algunos ejes de tematización de la sociología, algunos objetivos y vocabularios proporcionados por los estudios queer y de género, luchas permanentes del feminismo, ejes de investigación de la psicología, las ciencias políticas, los estudios culturales anglosajones y, especialmente, latinoamericanos y asiáticos, el trabajo social, la decolonialidad, entre otros (Ocampo, 2021, p. 133).

De este modo, el enfoque inclusivo es inseparable de la cultura, la realidad social y de lo que sucede en la cotidianidad, de modo que se puede hablar de inclusión socioeducativa, al ser, en palabras de González et al. (2020), un proceso dinámico que tiene como base “presupuestos filosóficos, políticos, culturales y didácticos que conduzcan a fundar un nuevo tipo de institución educativa; institución esta, que sea capaz de promover de forma creativa la participación democrática del alumnado y de los docentes” (p. 4), cuya finalidad es la permanencia y éxito en las escuelas, así como la eliminación de las barreras en el entorno. Estas cuestiones no son exclusivas de quien padece una discapacidad, sino que atañen a las diferencias y diversidades que encontramos en todos los sectores de la sociedad, incluido el educativo. Así, es claro que,

en la sociedad de la información y comunicación actual otros aspectos también son parte de las prioridades para promover la inclusión, como aquellos correspondientes a un sistema de valores y actitudinal, inherente a la sociedad, el cual supondría el punto inicial que debe trabajarse en las escuelas.

1.2.- Actitudes, conocimientos y contexto. Aspectos medulares en la educación inclusiva.

Los sistemas educativos enfrentan las complicaciones que conlleva garantizar el aprendizaje evitando la marginación y se ha resaltado el papel de la formación docente en este proceso (González-Castro et al., 2022). Las instituciones educativas han de estar preparadas y deben priorizar una organización competente entre su profesorado, lo que ayudará a fomentar la inclusión y, sobre todo, la empatía y consideración entre los demás (Plavčan et al., 2022, p. 86).

Así, tres elementos son fundamentales cuando de educación inclusiva se trata: las actitudes, los conocimientos y el contexto. Desde un enfoque holista, la formación del profesional de la pedagogía no puede dejar de lado el aspecto actitudinal, en el cual se materializan los valores deseables para quien ejerce esta disciplina. En efecto, los profesores demuestran actitudes en el aula y toman decisiones con bases axiológicas, sin embargo, debido a que cada uno se forma desde diferentes concepciones sobre el deber ser educativo, las estrategias que desarrollan suelen ser contradictorias, lo que repercute en la práctica (Falavigna et al., 2021, p. 94). Asimismo, entre el alumnado pueden generarse actitudes que favorecen o no a la educación inclusiva, muchas veces modeladas desde la práctica de sus profesores, que es su principal referente.

Plavčan et al. (2022) exponen que el personal docente considera que actitudes como el trato justo, la tolerancia, compasión, comprensión, delicadeza, sinceridad y demás son las principales para una clase inclusiva. Por lo tanto, las actitudes pueden generar barreras o derribarlas (p. 86). Sin una formación en este ámbito, las escuelas se arriesgan a que los alumnos reproduzcan dichas conductas derivando en la exclusión, por eso la “actitud pedagógica y didáctica crítica intercultural es parte importante en el proceso de inclusividad, puesto que, los comportamientos y el enfoque del docente reflejan la manera en que la integración se desarrolla en la práctica real de aula” (Reyes-Pastor et al., 2023, p. 330).

En cuanto a los conocimientos, es importante reconocer que sin una formación que capacite a los docentes sobre el enfoque de la inclusión, no sería posible que la interacción en el aula fuese en el marco de una educación inclusiva. Actualmente, el plan de estudios 2016 de la carrera de pedagogía considera como parte de las Experiencias Educativas (EE) disciplinarias obligatorias, dentro del quehacer profesional de orientación educativa y social, a la educación inclusiva. En esta los estudiantes aprenden sus bases teóricas, revisan sus bases normativas y diseñan estrategias para la atención en diferentes niveles educativos desde el enfoque de inclusión. No obstante, se trata de la única EE en la que se abordan estas temáticas y se analiza su importancia, no sólo para el quehacer profesional al cual pertenece, sino de manera transversal en los otros que

integran la carrera.

En relación con el contexto, se sabe que es un aspecto medular para el aprendizaje. En los últimos años, se habla de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), las cuales se asocian con “la atención a la diversidad, en donde el alumnado con condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico, cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo” (Covarrubias, 2019, pp. 137-138). En sí, las BAP son los obstáculos que están en el contexto y no dependen del alumnado.

Como lo explican Castillo-Acobo et al. (2022, p. 590), la educación inclusiva se enfoca en la eliminación (o reducción) de las BAP, recordando que la educación es un derecho de todos y que debe haber también una “accesibilidad actitudinal para una igualdad de oportunidades” (Rodríguez, et al, 2022, p. 1331). De hecho, las instituciones de educación superior tienen que establecer como objetivo el derribar las barreras a través de la aplicación de políticas, programas, capacitaciones a docentes, entre otros (Landeró y Miranda, 2020, p. 2719). Entre las BAP puede identificarse a las actitudinales, que según Covarrubias “hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refieren a un sentimiento a favor o en contra ante una persona” (Covarrubias, 2019, p. 146). Así, actitudes, conocimientos y contexto son hilos valiosos para tejer una educación inclusiva, que contribuya a que todas las personas sean igualmente apreciadas y que, desde la equidad, se favorezcan sus aprendizajes.

2. Método

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, de corte transversal y alcance descriptivo, con el interés de obtener datos sobre las conductas inclusivas que se fomentan en la enseñanza de una carrera dedicada a la educación y contar con fundamentos para la actualización posterior de planes y programas de estudio en cuanto a educación inclusiva.

La recolección de datos se llevó a cabo entre los meses de abril y junio de 2023 con la técnica de encuesta, a partir de cuestionarios que, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), integran bancos de preguntas correspondientes a variables que se van a medir, al igual que señalan los autores que las investigaciones con alcance descriptivo ayudan a recuperar información de fenómenos o problemáticas, resumida en datos, que luego se analiza y se reporta. Por ello, se integró un estudio con esta técnica y alcance para darle flexibilidad y accesibilidad a la obtención de resultados, lo cual también se facilitó por la construcción y aplicación de los instrumentos en un medio virtual: Formularios de Google.

Se diseñó un cuestionario para estudiantes, adaptado del elaborado por Montánchez (2014) para su tesis doctoral sobre educación inclusiva, a partir de las variables e indicadores que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Variables e indicadores de la investigación

Variables	Indicadores
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición para trabajar a favor de la inclusión. • Disposición para tratar a cualquier persona del entorno según sus necesidades y características. • Disposición de ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera del horario escolar. • Disposición para formarse para trabajar en un ambiente inclusivo. • Disposición para comprender los temas y movimientos sociales más recientes sobre inclusión.
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula. • Conocimiento de metodologías educativas para intervenir en contextos y con poblaciones vulnerables. • Conocimiento el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en México. • Conocimiento las políticas educativas internacionales respecto a la educación inclusiva. • Conocimiento de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.
Percepción del contexto	<ul style="list-style-type: none"> • La facultad brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión. • La facultad está preparada para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas. • Los docentes de la facultad muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas. • El proyecto educativo de la facultad muestra como tema central y transversal la inclusión. • La facultad es tolerante con grupos minoritarios como indígenas o aquellas personas con una orientación sexual y/o identidad de género diferente a la esperada/ asignada por su sexo.

Sobre esta base, se seleccionaron 15 ítems tipo Likert que preguntan qué tanto están de acuerdo en cuanto a cada enunciado, utilizando como opciones de respuesta “Nada”, “Poco”, “Bastante” y “Mucho”. El cuestionario obtuvo 152 respuestas, con gran parte de la población estudiantil identificándose con el género femenino (77%), varios con el género masculino (21.7%) y otra parte que optó por no decirlo (1.3%). La generación de estudiantes que predominó fue la 2022 (50.7%), pero sí se cuenta con datos de las demás generaciones hasta la 2017.

3. Resultados

Los resultados se presentan a partir de las tres variables que se consideraron en la investigación: las actitudes, los conocimientos y el contexto; de este último, se recuperan las percepciones que los estudiantes tienen en cuanto a su nivel de inclusividad.

3.1. Actitudes ante la educación inclusiva.

Tabla 2

Actitudes de estudiantes ante la educación inclusiva

Actitudes	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Tengo la disposición para trabajar a favor de la Inclusión	1 (.67%)	15 (9.86%)	79 (51.97%)	57 (37.5%)
Intento de tratar a cualquier persona de mi entorno según sus necesidades y características	1 (.67%)	8 (5.26%)	82 (53.94%)	61 (40.13%)
Tengo la disposición de ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario escolar	10 (6.57%)	60 (39.47%)	51 (33.56%)	31 (20.40%)
Tengo la disposición de formarme para trabajar en un ambiente inclusivo	4 (2.63%)	17 (11.18%)	59 (38.82%)	72 (47.37%)
Tengo la disposición para comprender los temas y movimientos sociales más recientes sobre inclusión	2 (1.32%)	11 (7.24%)	74 (48.69%)	65 (42.77%)

La Tabla 2 muestra los resultados en cuanto a las actitudes ante la educación inclusiva. Los resultados son altamente favorables en cuanto a la disposición para trabajar a favor de la inclusión: casi el 90% respondió que tiene “bastante” (51.97%) o “mucho” (37.5%) disposición. Con relación al intento de tratar a cualquier persona de su entorno según sus necesidades y características, se tiene una actitud positiva, con más del 93% de las respuestas ubicadas en “bastante” (53.94%) y “mucho” (40.13%). En donde se puede observar mayor desinterés es en la formación en metodologías de inclusión fuera del horario escolar, ya que solo un 20.40 % menciona que tiene mucha disposición de formarse en el tema, lo anterior podría impactar en sus prácticas educativas, sobre todo en el trabajo colaborativo y la convivencia escolar con sus pares. A diferencia de la formación en metodologías, las y los estudiantes tienen en un 47.37% la disposición de formarse para trabajar en un ambiente inclusivo, aunado a ello un 48.69 % tiene el interés por comprender los temas y movimientos sociales más recientes sobre inclusión.

En términos generales, las y los estudiantes tienen la disposición por trabajar a favor de la inclusión, de formarse para trabajar en ambientes inclusivos y de comprender temas y movimientos sociales que se relacionan con ella. No obstante, existe poco interés por formarse en metodologías inclusivas en horarios fuera de lo escolar; esto significa que, por un lado, están más enfocados en lo que pueden realizar a partir de su praxis y

experiencias que en adquirir saberes teóricos sobre la inclusión y que, por otro lado, no les interesa invertir tiempo extracurricular para formarse, lo que hace suponer que esperan adquirir estos aprendizajes en su formación inicial y en el espacio universitario exclusivamente.

3.2. Conocimientos sobre educación inclusiva.

Si bien las actitudes favorables hacia la educación inclusiva son importantes y necesarias, resulta igualmente relevante tener un adecuado conocimiento sobre el tema. Para explorar los conocimientos que los estudiantes poseen sobre educación inclusiva, se consideraron cinco indicadores; los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Conocimientos de los estudiantes sobre educación inclusiva

Conocimientos	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Conozco de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula	8 (5.26%)	76 (50%)	53 (34.87%)	15 (9.87%)
Conozco metodologías educativas para intervenir en contextos y con poblaciones vulnerables	17 (11.18%)	68 (44.74%)	50 (32.90%)	17 (11.18%)
Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en México	31 (20.40%)	67 (44.08%)	40 (26.32%)	14 (9.21%)
Conozco las políticas educativas internacionales respecto a la educación inclusiva	33 (21.71%)	64 (42.11%)	41 (26.98%)	14 (9.21%)
Conozco los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje	19 (12.5%)	66 (43.42%)	46 (30.26%)	21 (13.82%)

Un 50% de los estudiantes menciona que identifica “poco” las estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula; mientras que un 44.74% conoce “poco” de metodologías educativas para intervenir en contextos y con poblaciones vulnerables. Con relación al conocimiento sobre el marco legislativo relativo a la inclusión educativa, en México un 44.08% menciona conocerlo “poco”. Esto es indicativo del predominio de un bajo conocimiento entre los encuestados, que bien puede considerarse para efectos de capacitación o actualización en el plan de estudios.

Por su parte, 42.11% tiene “poco” conocimiento sobre las políticas internacionales respecto a la educación inclusiva y un 43.42% conoce también “poco” sobre los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Resulta interesante que, si bien la actitud hacia la educación inclusiva es positiva, no así los conocimientos al respecto, lo que puede ser indicativo de una “buena intención” ante la diversidad y su abordaje en las aulas, que revela a la vez la necesidad de una formación que permita adquirir las bases teóricas y conceptuales al respecto.

3.3. Percepción del contexto a partir de la educación inclusiva.

Además de las actitudes y conocimientos del alumnado, es imprescindible contar con un contexto adecuado para la educación inclusiva, que genere un ambiente propicio para favorecer la inclusión en las prácticas en el nivel de educación superior. Para valorar el contexto, se indagaron las percepciones del alumnado sobre éste, considerando cinco indicadores, que van desde la capacitación en el tema, hasta el nivel de tolerancia ante grupos minoritarios (Tabla 4).

Tabla 4

Percepción de estudiantes sobre el contexto para una educación inclusiva

Contexto	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Mi facultad brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión	4 (2.63%)	41 (26.97%)	69 (45.40%)	38 (25%)
Mi facultad está preparada para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas	4 (2.63%)	54 (35.53%)	62 (40.79%)	32 (21.05%)
Los docentes de mi facultad muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas	4 (2.63%)	33 (21.71%)	78 (51.32%)	37 (24.34%)
El proyecto educativo de mi facultad muestra como tema central y transversal la inclusión	3 (1.97%)	38 (25%)	71 (46.71%)	40 (26.32%)
Mi facultad es tolerante con grupos minoritarios como indígenas o aquellas personas con una orientación sexual y/o identidad de género diferente a la esperada/ asignada por su sexo	5 (3.29%)	32 (21.05%)	80 (52.63%)	35 (23.03%)

En cuanto a si la facultad brinda capacitación sobre inclusión, un 70% de los encuestados respondió “bastante” (45.40% y “mucho” (25%), lo que hace suponer que sí se dan capacitaciones al respecto pero no es sinónimo de que el alumnado participe, en virtud de los resultados obtenidos en la variable conocimientos. El 40.79% considera que la facultad está “bastante” preparada para atender a estudiantes necesidades con

necesidades educativas específicas, mientras que casi un 34% considera que lo está “poco”.

La disposición al cambio hacia prácticas inclusivas entre el profesorado, la tolerancia hacia personas de grupos minoritarios y un proyecto educativo transversalizado por la inclusión son aspectos positivos del contexto según la percepción del alumnado, puesto que en estos indicadores las respuestas se ubicaron mayoritariamente en “bastante” con porcentajes alrededor del 50% y en la respuesta “mucho” (23 a 26%). De este modo, puede suponerse que el contexto es favorable para la educación inclusiva y que ésta forma parte del proyecto educativo de la institución, lo que permite capitalizar nichos de mejora para generar ambientes educativos inclusivos en el nivel superior.

4. Discusión

La educación inclusiva es un campo de acción novedoso para las instituciones de educación superior. Las condiciones con las que se efectúan los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo siempre serán cambiantes debido a la dinamicidad de la sociedad y sus integrantes. Las personas son diversas, indiscutiblemente, y las actitudes con las que se les atiende en los centros educativos son fundamentales para entender si la educación es accesible y de calidad. En el estudio realizado, se indagó sobre las percepciones que tiene el alumnado de pedagogía en cuanto a educación inclusiva, considerando que es parte de su formación en la carrera, de manera específica en el quehacer orientación educativa y social, pero que se transversaliza en todo el plan de estudios; asimismo, el tema adquiere relevancia en un contexto institucional que promueve la inclusión y en una época en la que la inclusión toma fuerza en diferentes espacios.

Los resultados denotan un interés en la intervención y práctica de metodologías en la convivencia y en la diversidad, tal y como se describió en los datos presentados por Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara (2020), al haber la “predisposición personal hacia la inclusión y sobre el afrontamiento positivo de las necesidades individuales del alumnado” (p. 16). Sin embargo, existen ciertas dudas en cuanto a las dificultades de aprendizaje y a la capacitación extraescolar requerida, lo cual se acerca a lo descrito por González-Castro et al. (2022) donde se confirma que falta formar en conocimientos teóricos y herramientas para prácticas inclusivas, al igual que por Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara (2020) en la preocupación por “contar con una formación pertinente” (p. 17).

De este modo, resulta importante tener en cuenta que no basta con actitudes favorables hacia la inclusión, sino que se requiere formar al alumnado y fortalecer sus saberes teóricos al respecto. Esto implica que el plan de estudios debe examinarse y modificarse para estar acorde a las necesidades emergentes; si bien se cuenta con la Experiencia Educativa “Educación inclusiva”, no es menos cierto que no está resultando suficiente para que el alumnado se perciba competente en este campo. La actualización curricular debe considerar más espacio para el abordaje de la inclusión, su conceptualización, normatividad, políticas vigentes y metodologías para la intervención,

tomando en cuenta que su finalidad es proveer igualdad de oportunidades de participación para todas las personas.

El contexto es parte fundamental para una educación inclusiva. El marco escolar (proyecto educativo, normatividad, instalaciones, políticas, formas de organización y gestión) puede ser jugar como un elemento favorecedor o limitante, ya que la inclusión es un proceso que no es solamente áulico, sino que atañe a todos los niveles, procesos e integrantes de la institución. En este tenor, las actitudes, conocimientos y percepciones del contexto por parte del alumnado ofrecen pistas para la capacitación del personal docente, que requiere formarse en educación inclusiva y demostrar competencias de inclusión en el aula y fuera de ella, en el entorno escolar y comunitario, en su quehacer y discursos. Como señala Cruz-Vadillo (2021) “Desde la propia educación inclusiva se menciona que debe mejorarse la gestión y las formas de dirección y habilidades de los docentes” (p. 99). Todo lo anterior puede retomarse en las planeaciones institucionales y en los programas que se construyan para atender desde un enfoque inclusivo, considerando el valor de las diferencias para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.

En futuras investigaciones, e incluso diagnósticos que la dirección escolar o personal docente lleven a cabo para la actualización de sus programas de estudio, se recomienda una revisión de los enfoques teóricos recientes sobre educación inclusiva, revisión de casos y experiencias de otras instituciones formadoras de profesionales de la pedagogía para analizar el papel que ocupa la inclusión y cómo se aterriza en la malla curricular. Es preciso que exista más de una Experiencia Educativa (EE) relacionada con educación inclusiva, en cuanto a metodologías, estrategias didácticas, o en su caso, que éstas se transversalicen en los programas de estudios de todos los quehaceres que conforman la carrera de pedagogía, de modo que su abordaje no sea exclusivo del correspondiente a orientación educativa y social. Asimismo, resulta importante identificar la influencia que tienen las actitudes y comportamientos docentes en las percepciones del alumnado hacia la educación inclusiva, ya que de existir resistencias, falta de información o capacitación, así como actitudes negativas ante la presencia de estudiantes con condiciones, necesidades e identidades diversas, actúan como elementos en contra de la inclusión en las aulas y en los diferentes espacios en donde los estudiantes intervienen, sea como parte de la formación o bien, como a su egreso.

Finalmente, cabe mencionar que entrando al siglo XXI, la Universidad Veracruzana (UV) planteó el modelo que hasta la fecha sigue vigente entre sus programas educativos y planes de estudios: el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), el cual propone una formación intelectual, humana, social y profesional, orientada por valores transversales que favorezcan la convivencia. Asimismo, en el Plan General de Desarrollo 2030 de la UV la inclusión figura como uno de los “temas transversales que necesitan permear todas las funciones universitarias” (Universidad Veracruzana, 2017, p. 32).

El Programa de Trabajo 2021-2025 recupera estas ideas y en el Tema 1.3 “Igualdad sustantiva, inclusión y no discriminación”, plantea:

Proyectar e implementar acciones afirmativas y apoyos específicos en favor de las poblaciones originarias, afrodescendientes y de las comunidades equiparables, así como para mujeres, adultos mayores, personas con discapacidad y jóvenes en condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad que pretendan cursar estudios superiores en la Universidad Veracruzana. (Aguilar-Sánchez, 2022, p. 52)

Sobre esta base, se espera que se construyan nuevos planes y programas que extiendan el concepto de educación inclusiva a la atención de las diversidades con equidad, para concebir dicho enfoque como lo exige la sociedad y generar escenarios y percepciones favorables en las instituciones y entre los agentes educativos respecto a la inclusión. La participación de estudiantes es fundamental para cumplir este objetivo.

Referencias

- Aguilar-Sánchez, M. G. (2022). Programa de Trabajo 2021-2025. Por una transformación integral. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025.pdf>
- Belmonte-Pérez, C. M., Porto-Currás, M. y García-Hernández, M. L. (2023). La Inclusión en Diferentes Realidades Educativas: Voces De Profesionales. *Siglo Cero*, 54(1), 43–63. <https://doi.org/10.14201/scero202354127803>
- Castillo-Acobo, R. Y., Quispe-Berrios, H., Arias-González, J. L. y Amaro-Guzmán, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(Especial 2), 587–596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 13(2), 251-261. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>
- Cruz-Vadillo, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(1), 91–118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200>
- Delgado, K. y Gairín, J. (2021). La educación inclusiva en el nivel superior. Políticas públicas y buenas prácticas en Iberoamérica. Universidad Tecnológica Indoamérica.

<https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1690/1/Libro%20LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20A%20NIVEL%20SUPERIOR.pdf>

- Escobar, M. P., Muñoz, D. C., Piñones, C. D. y Cuadra, D. J. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información Tecnológica*, 31(5), 139–151. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>
- Falavigna, C. H., Bergliaffa, F. y Re, O. S. (2021). “Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. *Notas sobre inclusión educativa y experiencia docente. Cuadernos de Educación*, 19, 89–99.
- González, R., Monjas, M. A., Alba, L. L. y Santos, D. Y. (2020). Acciones didácticas para el logro de buenas prácticas inclusivas. *Propósitos y Representaciones*, 8. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.727>
- González-Castro, J. P., González-López, A. M. y Zavala-Guirado, M. A. (2022). Percepción sobre la formación inicial en Inclusión Educativa en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Santiago*, 157, 196–207.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Landero-Jácome, G. E., y Miranda Álvarez, M. C. (2020). La Educación Inclusiva en el Marco de la Educación Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15, 2713–2726. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14519>
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En M. Letelier (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 15-67). Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- López-Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa. *Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>
- Mendoza-Zuany, R. G. (2018). Inclusión Como Política Educativa: Hacia Un Sistema Educativo Único en Un México Cultural Y Lingüísticamente Diverso. *Sinéctica*, 50, 1–16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Montánchez, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la Ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio [Tesis Doctoral]. Universitat de València.
- Ocampo-González, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *COMUNI@CCION - Revista de Investigación*

En Comunicación y Desarrollo, 12(2), 131–141. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Paricahua-Peralta, J. N., Gutierrez-Acuña, Y., Valencia-Martinez, J. C., Estrada-Araoz, E. G., Zevallos-Pollito, P. A., Velasquez-Giersch, L., Urbina-Puma, L. y Meza-Orue, L. A. (2022). Academic motivation and educational inclusion in university students in return to attendance. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(9), 653–659. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7479861>
- Pibaque-Pionce, M. S., Baque-Pibaque, L. M., Ayón-Villafuerte, L. S. y Ponce Merino, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 153–168. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a12>
- Plavčan, P., Salikhov, N.R., Aytuganova, J.I., Chistyakov, A.A., Kharisova, R.R. y Gainullina, R.R. (2022). Educación inclusiva en la percepción de los docentes: características, problemas, mejora de la eficiencia. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*. 34, S2 (jul. 2022), 80–88. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34nS2.902>
- Revillo, D., Pereyra, P., Marcelo Viale, C. y Arias Grandio, C. (2022). Educación e inclusión. Una aproximación etnográfica en una escuela de Córdoba. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 20(20), 1–30. <https://doi.org/10.19137/els-2022-202007>
- Reyes-Pastor, G. E., Rodríguez-Balcázar, S. C., Cerna-Figueroa, E. A. y Oceda-Cortez, J. P. (2023). Educación inclusiva: análisis y reflexiones desde una universidad integradora. *Revista de Filosofía*, 40(105), 326–338. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7862052>
- Rodríguez, M., Bernardino, J. L. F. y Moreira, M. V. (2022). Attitudinal Barriers: The Exclusion That Limits the Accessibility of People with Disabilities. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 17(2), 1311–1326. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15058>
- Rodríguez-Fuentes, A. y Caurcel-Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1–22. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- Romero-Parra, R. M., Barboza-Arenas, L. A., Rodríguez-Ángeles, C. H. y Romero-Parra, N. (2023). Programa de aprendizaje colaborativo para mejorar los niveles de

inclusión educativa. Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, 32(1), 138–154. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7776034>

Sandoval-Mena, M. y Waitoller, F. (2022). Broadening the notion of participation in inclusive education: A social justice approach. Spanish Journal of Disability Studies / Revista Española de Discapacidad, 10(2), 21–33. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.02>

Universidad Veracruzana. (2017). Plan General de Desarrollo 2030. <https://www.uv.mx/veracruz/odontologia/files/2017/07/UV-Plan-General-2030.pdf>

Valdés-Morales, R., López-Leiva, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. Educación y Educadores, 22(2), 187–211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>